



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE DEL DISTRITO FEDERAL COMO EXPRESIÓN
DE LA DISCRIMINACIÓN ESTRUCTURAL QUE VIVEN LOS PUEBLOS
INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**PRESENTA
BLANCA ESTELA CARRILLO PALMA**

**ASESOR
MTRO. FERNANDO AGUILAR AVILÉS**



CIUDAD UNIVERSITARIA

2009



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.

Dedicatoria

A todos los niños del mundo que han visto violados sus derechos; que han dejado el juego por el trabajo, que han dejado los sueños por la vida diaria, a todos aquellos que viven en el silencio, pero sobre todo aquellos niños grandes que llevan en su adultez el fanatismo o la esperanza de crecer con el mundo y comprometerse a su transformación.

A mi hermano Juan, quien no sólo ha sido un ejemplo como hermano sino, como persona. Su nobleza y bondad son naturales en comparación con las de quienes intentamos imitar la bondad y la humildad.

A mi amiga Mony Saloma quién he visto crecer y luchar día a día y que cuando necesite su ayuda siempre estuvo ahí para apoyarme y empujarme para la culminación de esta tesis.

A mi amiga Rosa Cedillo y a mi amigo Héctor Conde que han sido siempre mi fortaleza en las decisiones y tropiezos en la vida, que no solamente son humanos sino, luchan y sufren con la humanidad.

A los niños y niñas del Alberto Correa que me han enseñado que la vida, más que sueños, es llevar a cabo acciones concretas.

A mi maestro de violín Luis Arturo Cuellar de quien he aprendido la pasión por lo que se hace y se ama.

A Carlos Conover que alimenta mi vida y mi corazón, quién me contagia su pasión por la historia y me aporta coherencia y alegría.

A mi amiga Nohemi Presa por mostrarme la grata lectura de Paulo Freire

A mi madre que es una más de las personas cultas que viven en el silencio por no tener un papel. Y sin embargo, son personas con mucha sabiduría y conocimiento.

A mí sobrinita Alexandra, porque encuentro en ella a otra apasionada por lo que hace.

A mis compañeros de violín porque siempre he encontrado en ustedes toda la fortaleza que necesito para no sólo seguir soñando, sino a enfrentarme a realizar mis sueños

A mi maestro Fernando que en todo este proceso me ha acompañado y por sus sabios consejos

A mis maestras Paty y Amparo porque me han motivado a ver la educación desde el otro lado, los condenados de la Tierra.

A mis queridas amigas Bryseida Hermenegildo Favi Jiménez y Jazmín Cortés porque comparto muchas ideas con ustedes

El niño pequeño de Helen Buckelin

Érase una vez un pequeño niño llamado Carlitos. El niño veía la escuela desde la ventana de su casa y la veía muy grande, pero cuando el niño vió que podía ir a la escuela, se sintió feliz y la escuela no le parecía tan grande.

Cierto día Carlitos llegó a la escuela y la profesora recibió a todos los niños y les dijo:

-Hoy vamos a pintar.

“Me parece genial” - pensó Carlitos para sus adentros- “Me encanta Pintar”.

A continuación sacó las Crayolas y rápidamente se puso a hacer monigotes, a pintar carritos que era lo que más le gustaba, luego esbozó leones, tigres, gallinas y vacas, trenes y barcos, pues a él le gustaba mucho dibujar.

Pero la profesora dijo:

- ¡Un momento! Empecen a pintar sólo cuando yo lo ordene

Y Carlitos esperó la orden.

Acto seguido la profesora dijo:

- Ahora pueden empezar, pero hoy vamos a pintar flores.

Carlitos se dijo para sí: -“¡huyyy, genial! También me encanta pintar flores”- y pintó una margarita.

Pero la profesora le dijo:

- ¡No, no! Hoy vamos a pintar rosas, no vamos a pintar margaritas.

Carlitos inmediatamente hizo una rosa con tallo negro y pétalos amarillos, ¡lindísima!

Pero la profesora inmediatamente dijo:

- No. Vamos a pintar rosas de tallo verde y pétalos rojos. Yo le mostraré cómo. Miren. Así...

Y la maestra hizo una flor roja con tallo verde. Y agregó:

-Ahora si pueden comenzar

El niño miró la flor de la profesora y luego la suya. A él le gustaba más su flor que la de la profesora. Pero no dijo nada. Simplemente guardó su papel e hizo una flor como la de la profesora, roja con el tallo verde.

Otro día la profesora dijo a los niños:

- Hoy vamos a jugar con barro.

Carlitos saltó de alegría e inmediatamente empezó a hacer muñecos, serpientes, elefantes, autos y camiones hasta que la profesora dijo:

-¡No, no! Empiecen sólo cuando yo lo ordene

Carlitos esperó hasta que todos estuvieran preparados... y a continuación la profesora dijo:

-Hoy vamos a hacer platos.

Inmediatamente Carlitos empezó a hacer platos pequeños, platos grandes y medianos, y la profesora dijo:

-¡No, no! Vamos a hacer platos hondos como éste que estoy dibujando aquí.

A continuación Carlitos hizo el plato hondo, le quedó muy bien y él quedó muy contento con lo que había hecho porque le había quedado igual al dibujo de la profesora.

Así pasó el tiempo y el niño aprendió a esperar y a observar y a hacer las cosas como las hacía la profesora. Y nunca aprendió a hacer las cosas por sí mismo.

Unos meses más tarde el papá de Carlitos fue trasladado a otra ciudad. Se mudaron a otra casa y el niño tuvo que ir a otra escuela. La nueva escuela era mucho más grande que la primera, tenía una gran puerta para entrar y gozaba de amplios jardines; pero para llegar a su aula, el niño tenía que subir unos escalones y seguir por un corredor largo.

Y justamente el primer día de clase que estaba allí, la profesora dijo:

-Hoy vamos a hacer un dibujo

-“Bien”, pensó el niño y esperó que la profesora le dijera qué hacer. Pero ella no dijo nada, apenas andaba por el aula. Cuando se acercó al niño y le dijo

-¿Tú no quieres dibujar?

-Sí -dijo el niño- pero ¿qué vamos a hacer?

-Yo no sé hasta que tú no lo hagas- dijo la profesora.

-¿Cómo lo haré?- preguntó el niño.

-¿Por qué?- dijo la profesora -¡De la manera que quieras!

-¿Y de cualquier color?- preguntó él

.-De cualquier color"- dijo la profesora- y agregó:

-Si todos usasen los mismos colores e hicieran los mismos dibujos, ¿cómo se podría saber quién hizo qué y cuál sería de quién?

-Yo no sé,- dijo el niño

Y la profesora señaló alrededor y le indicó:

-Fíjate que los otros niños ya están dibujando.

-Sí señorita -, dijo Carlitos, -pero, ¿qué pinto?

La profesora respondió:

-Tú tomas la decisión y pintas lo que quieras.

A lo cual replicó nuevamente Carlitos:

-No. Pero si usted no me dice, entonces... yo no sé qué hacer.

-Es tu decisión- dijo nuevamente la profesora...

Carlitos estuvo pensando unos minutos, finalmente sacó las Crayolas y con mucha tristeza dibujó una rosa con tallo verde y pétalos rojos...

Agradecimientos

Sería difícil nombrar a todos aquellos que me han inspirado en ser socióloga y qué decir, aquellos que me han orillado a que la educación sea una pasión. Desde los primeros años en los que mi hermano Juan me llevaba a la Universidad hasta cuando la profesora Reyna Carretero me dio la libertad de escribir. A la maestra Ángeles Martínez quién me ofreció la oportunidad de ser su ayudante en el ex Centro de Estudios sobre la Universidad. A mi amiga Nohemi Presa quien siempre me platicaba sus experiencias con sus alumnos en el Instituto Nacional para el Educación de los Adultos. A la profesora Rosa María Larroa por habernos llevado a la sierra de Zongolica para compartir grandes momentos jugando con los niños náhuatl. Al profesor José Arellano quien me motivó a hacer mis propios estudios de campo así como el estudio de la antropología.

A mis amigas Rosa Cedillo, Maya Centeno, Karla Juanes, Sandra, Liliana, Alejandra y Rubí con quienes compartí toda una experiencia sociológica muy grata y muy crítica.

A mi amiga Mónica Saloma quien no sólo fue mi correctora de estilo, sino gracias a ella la tesis tuvo una estructura y me motivó para que este tema fuera un proyecto de vida y que hasta el último momento estuvo conmigo.

A la maestra Amparo Ruiz quién siempre me mostró el lado crítico de la educación y que siempre nos motivaba a escribir. Quién le dio continuidad a Paulo Freire, Pierre Bourdieu y Antonio Gramsci.

A la doctora Paty Medina para quien el compromiso con los indígenas ha inspirado a que tenga muchos seguidores. Por sus clases tan críticas desde un lado vivencial e intelectual.

Al maestro Fernando Aguilar por todo su apoyo y comprensión durante mi tesis.

Al maestro Miguel Hernández por su comprensión y accesibilidad para leer rápidamente mi tesis y darme sus mejores recomendaciones.

A la señora Rosalía y sus hijos Paco, Liz y Jessica por su gran hospitalidad en la Chinantla Oaxaqueña.

A mi lindo historiador Carlos Conover quien siempre estuvo ahí escuchándome y aconsejándome acerca de lo que podía leer y por darle coherencia a mí tema.

Al maestro Euclidio y al director Roberto Cruz quienes amablemente me dieron acceso a la escuela “Alberto Correa”.

Fabiola, Diana, Yael, Angélica, Roberto, Nicolasa, Liliana, Lazara, Gregoria y Ofelia por todo su tiempo y amabilidad en mi investigación.

A mis compañeros de la escuelita de Derechos Humanos Francisco de Vitoria en especial a Amanda y a Lorena.

A mi amigo Pascual Ogarrio, quien me invitó a hacer un estudio sobre Educación indígena y siempre me inspiró coherencia.

A mi amigo Jesús García quien en este proceso siempre me dio muchos consejos y siempre estuvo para escucharme.

A todos mis sobrinos: Alexandra, Naomi, Mónica, Viri, Karen, Thalia, Rodrigo, Luis Enrique, Mauricio, Eliot, Ervin, Carlitos, Jessica, Ingrid y Miguel Ángel.

A todos mis hermanos: Juan, Francisco, Susana, Guadalupe, José, Socorro, Bethy

A Leonardo Morales por haberme salvado mi información cuando la creí perdida y por todo su apoyo durante este proceso

A mis compañeros de trabajo del Instituto de Investigaciones Antropológicas por las facilidades otorgadas durante este último paso.

A todos mis amigos de violín porque comparto muchas cosas con ustedes: Citlalli, Soco, Luis, Gebús, Quique, Norma, Mony, Daniel, George, Arzu y Pablo.

A mi queridísima amiga Fabiola Jiménez.

A los señores de la biblioteca que amablemente me atendieron así como el coordinador de titulación.

Índice

Preámbulo	1
Introducción	8
Capítulo 1. Programa de Educación Intercultural bilingüe del Distrito Federal.....	12
1. La interculturalidad en la política educativa mexicana.....	13
2. Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal.....	18
2.1. Ciclo 2003-2004.....	20
2.2 Ciclo 2004-2005.....	21
2.3 Ciclo 2005-2006.....	23
2.4 Ciclo 2006-2007.....	25
3. Descripción de los materiales del Programa de educación intercultural Bilingüe	26
3.1. Ventana a mi comunidad	26
3.2 Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural.....	33
Capítulo 2. La interculturalidad, ¿un discurso heredado?	38
1.Evangelización como un acto de caridad y de fe en un intento por civilizar	40
2. Tras el México independiente, la socialización, la asimilación y la ciudadanía es lo importante	47
3. Siglo XX del Integracionismo, Aculturalismo y la ¿interculturalidad?.....	52
Capítulo 3. Encontrando el sentido de la interculturalidad	62
1. ¿De donde nace la interculturalidad?	63
2. La interculturalidad, una nueva postura ante lo diverso	66
2.1 La interculturalidad como encuentro entre culturas	69
2.2 La visión Institucional de la interculturalidad.....	71
3.La educación intercultural y bilingüe	76
3.1 La educación intercultural en América Latina	77
3.2 La educación intercultural en México	79
Capítulo 4. El sentido de la Discriminación	83
1. El concepto de Discriminación	89
2. El carácter Estructural de la Discriminación.....	91

Capítulo 5. La violencia simbólica en Pierre Bourdieu y Passeron	99
Capítulo 6. Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal como expresión de la Discriminación Estructural que viven los pueblos indígenas en la Educación	110
1. Los otomíes a través de la historia...reconstruyendo fragmentos	112
1.1 De Mexquitlán a la Ciudad de México	117
2. El caso de la Escuela "Alberto Correa!	121
2.1 La observación participante	122
2.1.1 Los niños Otomíes en la escuela.....	122
2.1.2 Los niños Otomíes en la calle.....	125
2.2 Desarrollo del Programa de Educación intercultural Bilingüe del Distrito Federal en la escuela	129
3. PEIBDF como discriminación estructural	131
Conclusión	137
A modo de reflexión, la interculturalidad: una utopía	138
Bibliografía	142
Anexos	147

Preámbulo

Según el Informe de Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en México-2006¹ existe una evidente relación entre menores índices de Desarrollo Humano y pueblos indígenas, "...o en su defecto, los mayores rezagos, con las regiones y los municipios con las más altas concentraciones de población indígena"². Por tanto, en México son las poblaciones indígenas las que presentan los menores índices de esperanza de vida, los mayores índices de mortalidad y morbilidad, así como de pobreza y de extrema pobreza. En relación con la educación los resultados muestran las mismas afirmaciones, siendo estas medidas a través de la alfabetización y la matrícula escolar (índices recomendados por el PNUD, véase gráfica 1)

Gráfica 1 IDH de los Pueblos indígenas, No indígenas y Nivel Nacional

¹ El PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) tiene como objetivo en México diseñar programa con el fin de combatir la pobreza, la desigualdad, la integración productiva y el fomento de la cultura democrática, la preservación del medio ambiente y el fortalecimiento de la cooperación técnica hacia terceros países. *Para el PNUD, la reducción de la pobreza y la expansión del desarrollo de las personas son elementos claves para avanzar en las tareas de lograr mayor libertad para los individuos del mundo...El PNUD mide los logros promedio de un país en cuanto a su desarrollo humano mediante el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Los tres elementos que se toman en cuenta para esta medición son:*

a. Una vida longeva y sana, medida por las esperanzas de vida al nacer;

b. El conocimiento, medido por la tasa de analfabetismo adulto y la tasa de matrícula total combinada de primaria, secundaria y terciaria;

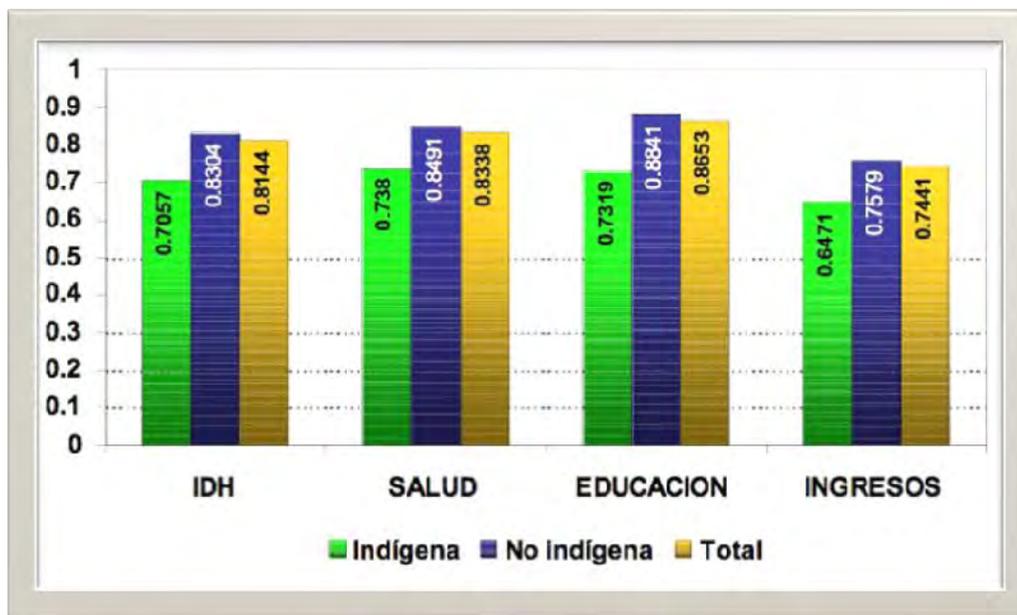
c. Un nivel económico de vida decente, medido por el Producto Interno Bruto per cápita.

Dirección URL: <http://www.undp.org.mx/AcercaDelPNUD.aspx>

² CDI-PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México 2006*, México,

CDI-PNUD-México, 2006, p.17 *vid* Dirección URL:

<http://www.undp.org.mx/Doctos/Publicaciones/Informe%20sobre%20Desarrollo%20Humano%20de%20los%20Pueblos%20Indígenas%20de%20México.pdf>



Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México, 2006

En este sentido, las Naciones Unidas junto con la colaboración de los países miembros como México han impulsado proyectos cuya intención es el acceso de los beneficios del desarrollo a los grupos llamados minoritarios, en nuestro país es el caso de los pueblos indígenas, cuyo tangente es el reconocimiento y su pleno ejercicio de la Declaración de los Derechos Humanos que en el artículo 2º fracción primera:

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.³

Por lo cual, se reconoce que ningún individuo ni grupo puede ser discriminado de sus derechos humanos, siendo los grupos indígenas el eje de preocupación. Reconociendo que fue la Organización Internacional del Trabajo (OIT) quién se preocupó primero por ello:

³ Secretaría de Relaciones Exteriores. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores/Dirección General de Derechos Humanos y Democracia, 2008, p.9

...que desde 1919 se promulgó por la protección de esos derechos en las poblaciones que tienen costumbres, tradiciones o lengua diferentes a las de su nación. En 1953, este organismo realizó un estudio sobre poblaciones indígenas y a través de éste adoptó el convenio 107 y la recomendación 104, que en su conjunto se promulgaron por la protección e integración de las poblaciones indígenas y tribales.⁴

Documento que fue el preámbulo de la Declaración sobre los Derechos de los pueblos Indígenas promulgada en el 2006.⁵

En 1994 tras el levantamiento zapatista⁶ (EZLN-Ejército Zapatista de Liberación Nacional), las demandas y los derechos de los pueblos indígenas en México tocaron a varias naciones y demás grupos indígenas de otros países. Se abrió el tema en el país de cómo eran tratados los grupos indígenas y evidencio una historia de racismo, marginación y exclusión.

⁴ Secretaría de Relaciones Exteriores, *op. cit.* p.41

⁵ La Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas fue una reunión de todos los instrumentos internacionales cuya directriz es el reconocimiento, garantía e implementación que deberían aspirar los países. Asimismo, existen otros instrumentos internacionales para el reconocimiento y protección de los derechos de los pueblos indígenas, como: la Aprobación del Convenio 169 de la OIT, Primer y Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas en el Mundo, la Creación de la UNPFII (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU), Nombramiento del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de los indígenas, Creación del Grupo Interinstitucional de Apoyo sobre Cuestiones Indígenas (Inter-Agency Support Group on Indigeneous Issues). Existen otros instrumentos adicionales que tienen apartados especiales en relación con la protección de los pueblos indígenas pero, algunos lo hacen preferentemente con los derechos de las mujeres y niños indígenas como son: Convención sobre los Derechos del niño (1989), Convenio sobre la diversidad biológica (1992), Programa 21, Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos (1966), Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966), Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), Declaración ministerial de Malmö de la UNEP (2000), Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), de la Unesco; Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural y su programa de acción (2001), Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005), Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (2003), Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972).

⁶ Este mantenía una postura en la cual, era necesario un diálogo entre los pueblos indígenas y el gobierno mexicano con el fin de poner un mutuo acuerdo, una solución, al problema de la cultura indígena y los derechos, argumentando que los grupos indígenas históricamente han vivido excluidos, marginados y discriminados y que por tanto, han determinado su situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política, frente a un marco jurídico que ha querido integrarlos y homogenizarlos, donde un punto primordial es la discriminación a los grupos indígenas frente a estigmatizaciones de sus visiones de mundo vid, Gobierno del Estado de Chiapas. *Acuerdos de San Andrés; edición español-tsotsil*, México, Gobierno del Estado de Chiapas, 2003.

Por su parte Naciones Unidas a través del PNUD ponía como eje primordial del desarrollo la cuestión del reconocimiento de la diversidad cultural en relación con el desarrollo de los pueblos indígenas para desmentir...*que los países étnicamente diversos son menos capaces de desarrollarse, de modo que existe una disyuntiva entre el respeto de la diversidad y la promoción del desarrollo.*⁷Mientras que para el zapatismo fue fundamental el respeto de las culturas de los pueblos indígenas cuya petición era:

Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. El Estado debe impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas; y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.⁸

En este sentido, la mejor respuesta del desarrollo de los pueblos indígenas fue en relación con la libertad cultural⁹ como eje de su crecimiento; la cultura es el eje que permitirá al individuo hacerse de más opciones y libertades. En el caso de los pueblos indígenas la cultura será un aspecto importante en la manera en que estos quieran desarrollarse y la manera en la que están entendiendo el bienestar:

Cada vez más, la relación entre desarrollo y progreso ha sido cuestionada ya que las ideas de bienestar material, superioridad y prosperidad, asociados a este último, no corresponden en todo momento con la diversidad de cosmovisiones y necesidades que posee cada cultura y cada país para alcanzar un nivel óptimo de bienestar¹⁰

La diversidad cultural es un derecho humano, al igual que el derecho al desarrollo. Así lo reconoció México al modificar su Constitución, en agosto de 2001, donde además de declararse a la nación pluricultural, se establecieron principios y obligaciones para el

⁷ CDI, PNUD, *op. cit.*, p. 26

⁸ *Ibidem*, p. 29

⁹ Entendiendo por libertad cultural aquella que exige defender las prácticas tradicionales es decir, la lengua, la cultura y el ambiente según el PNUD *vid Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México 2006*, México, Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, 2006.

¹⁰ *Ibidem*, p.28

reconocimiento de los derechos políticos, económicos, culturales y sociales de los pueblos indígenas. Bajo éste entendido, se abren dos debates contundentes en relación a las demandas y situación de los pueblos indígenas uno que permitió discutir las desigualdades en un marco económico y por otra una vertiente cuya respuesta sería meramente cultural de ahí que el debate se haya tornado hacia la defensa de los derechos culturales cuya tangente y respuesta es la educación ya que ésta, íntimamente ligada con el desarrollo de las capacidades humanas y la realización de otros derechos humanos. En este sentido, el gobierno mexicano trato de dar respuesta en primera instancia desde la modificación del artículo 2º de la Constitución mexicana fracción B apartado II el Estado Mexicano se compromete a:

II Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica...Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozca la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de su materia y en consulta de las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

En la actualidad, a la educación se le atañen muchos beneficios entre los que destaca la reducción de la pobreza, avances de mayor equidad, *...propicia la práctica de un diálogo entre iguales, como personas libre capaces de valorar y de elegir, cuya expresión de voluntad es significativa y valiosa, constituyendo asimismo una importante vía para la erradicación de practicas discriminatorias e intolerantes, y factor promotor de cohesión social*¹¹

En México a la educación se le otorgan similares propiedades:

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.¹²

¹¹ *Ibíd*em, p.91

¹² Programa Nacional de Educación 2001-2006

Se impulsan proyectos educativos donde se reconoce la diversidad porque se tiene en cuenta el factor cultural como una premisa fundamental para responder a las demandas y el desarrollo de los pueblos indígenas en la educación. Los objetivos fundamentales de esta proposición educativa sería el respeto a la lengua materna y a la cultura, entendida como creencias, tradiciones y costumbres de los educandos. Es entonces que se promueve el bilingüismo y la interculturalidad desde organismo internacionales como la UNESCO y la OEA (Organización de Estados Americanos) como promoción y respeto de los derechos culturales y por otro lado, el derecho a una educación de calidad¹³ donde se pretende erradicar la discriminación.

En este sentido, las Naciones Unidas, junto con la colaboración de los países miembros como México, han impulsado proyectos entorno a la educación cuyos lineamientos deben ser:

- Los pueblos indígenas tienen derechos a todos los niveles de educación y a crear sus propios centros educativos, si así lo desean.

¹³ En donde se entenderá por educación de calidad según la UNICEF refiere:
*Apoya un enfoque fundamentado en los derechos a todos los esfuerzos educativos. La Educación es un derecho humano, consecuentemente, la educación de calidad apoya todos los derechos humanos; Se fundamenta en los cuatro pilares de la educación para todos – aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors et al., 1996); Considera al estudiante como un individuo, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en sus cuatro roles; Defiende y propaga los ideales de un mundo sostenible – un mundo justo, equitativo y pacífico en el que las personas se preocupan del medio ambiente para contribuir a equidad intergeneracional; Toma en consideración el contexto social, económico y medio ambiental de lugar específico y configura el currículo o programa para reflejar esas condiciones específicas. La educación de calidad es localmente importante y culturalmente adecuada; Está informada por el pasado (ej. Conocimientos autóctonos y tradiciones), es significativa en el presente y prepara a las personas para el futuro; Crea conocimientos, habilidades vitales, perspectivas, actitudes y valores; Proporciona instrumentos para transformar las sociedades actuales en sociedades más sostenibles; Es medible, vid, Dirección URL:
portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Sin embargo, la que más se apega es aquella que cumple cinco dimensiones: equidad (entendida como una educación para todos), pertinencia, eficacia, eficiencia y relevancia. Que significa mayor cobertura educativa, disminuir la inequidad, y que promueva el logro educativo en desarrollar competencias matemáticas y habilidades en la lectoescritura de la lengua nacional.*

- La educación debe ser culturalmente apropiada para los niños y niñas indígenas, adaptada a sus culturas y bilingüe cuando sea apropiado.
- La educación también debe tener el objetivo más amplio de eliminar prejuicios contra los pueblos indígenas.
- Se considera que la educación intercultural es el medio para dar reconocimiento a las culturas indígenas en el sistema educativo más amplio¹⁴

Con respecto a los objetivos anteriores las Naciones Unidas impulsan políticas con enfoque intercultural para el desarrollo de la educación de los pueblos indígenas de cada país miembro. Entendiendo por interculturalidad desde éste organismo...*una práctica política que va más allá de la aceptación y tolerancia de otras identidades y culturas. Enfatiza la importancia del diálogo entre culturas y saberes*¹⁵

¹⁴ Organización de Naciones Unidas. *Directrices sobre los asuntos de los pueblos indígenas*, Ecuador, ONU-Grupo de Naciones Unidas para el Desarrollo, febrero 2008, p.22

¹⁵ Michel, Guinand. Punto Focal de interculturalidad de UNDP Ecuador, Dirección URL: www.pnud.org.ec/interculturalidad.htm.

Introducción

El programa de Educación Intercultural bilingüe del Distrito Federal es creado con la intención de atender de manera particular a los niños indígenas que asisten a las escuelas llamadas multiculturales porque estudian estos niños. Por lo que el enfoque intercultural se implementa como un nuevo modelo pedagógico con la intención de tratar de manera afectuosa y respetuosa la lengua y la cultura de los niños indígenas.

Asimismo, los factores que motivaron a crear este programa fueron las siguientes situaciones:

- Discriminación o exclusión en la escuela por parte de algún alumno hacia otro compañero o educando de su origen, condición económica, forma de vestir, lenguaje o costumbres u otros rasgos particulares de su cultura.
- Así mismo, en algunos docentes tal vez se pudo identificar molestia debido a que tienen en su grupo algunos niños indígenas y esto les ocasiona serios problemas para comunicarse con ellos.
- O tal vez, algunos padres de familia expresan intolerancia o molestia porque en la escuela se han aceptado a niños de diferentes orígenes étnicos y culturales (no sólo indígenas, sino de otros estados y países)
- Burlas frecuentes o menosprecio a las manifestaciones de nuestra diversidad cultural (bailables, gastronomía, vestimenta, música)
- Algunos alumnos permanecían alejados de sus compañeros y al dialogar con ellos tal vez se haya percibido inseguridad, baja autoestima o auto-denigración, lo que seguramente repercute en su desarrollo personal y rendimiento escolar¹⁶

En este sentido, los principales objetivos que se propuso el PEIBDF fueron:

- Atender... escuelas tanto primarias como de preescolar, de las 5 delegaciones del D.F. que tienen mayor población indígena: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Coyoacán, Tlalpan y Cuauhtémoc.
- Lograr que...las escuelas preescolares y primarias que participan en este programa cuenten con un Proyecto Escolar Intercultural de Calidad.
- Lograr que disminuyan los índices de deserción y reprobación de los niños/as indígenas que asisten a las escuelas que participan en este programa.

¹⁶ CGEIB/SEP. *Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal; un enfoque para mejorar la calidad de la educación mediante el reconocimiento y atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística*, México, CGEIB/SEP, 2006.

- Mejorar los niveles de satisfacción de los padres y niños/as, de las escuelas que participan en este programa, en relación con la calidad de la educación recibida.
- Ofrecer a la totalidad de directivos y docentes de las escuelas que participan en el programa cursos de capacitación para que desarrollen un Proyecto Escolar Intercultural de Calidad.
- Mejorar la cultura y el clima escolar (aceptación de la diversidad, compartir valores respeto, clima de afecto y aceptación,)
- Mejorar la autoestima de los niños a través de fortalecer su identidad cultural y lingüística.

Dado lo anterior podemos decir, que el PEIBDF al identificar situaciones de discriminación al interior de las escuelas generales por la presencia de los niños indígenas crea el programa con la intención de no sólo combatir la discriminación sino, de mejorar los índices de reprobación y deserción escolar al crear espacios de aceptación de la diversidad y enseñar valores mediante capacitaciones a directivos y maestros.

Todo ello puede ser promovido a través de la creación de un nuevo modelo pedagógico conocido como enfoque intercultural. Lo cual lleva a preguntarnos: ¿qué es la interculturalidad?, ¿qué se está entendiendo por discriminación?, ¿sí el programa será capaz de combatir la discriminación a partir de éste modelo?

Sin embargo, eso nos lleva a pensar la interculturalidad en su aspecto más simple como el intercambio entre culturas. Por lo cual, el primer capítulo tratará de contextualizar la educación intercultural y todas las ideologías que se manejaron en los discursos de la educación indígena así de cómo se ha percibido al indígena desde el aspecto educativo.

Esto lleva a rescatar a los grupos indígenas como los grupos no asimilados, que deben aprender primero el español lo que ha imposibilitado un mejor aprendizaje. Por lo cual, se han creado prejuicios y estigmas de que el indígena está incapacitado para aprender como el no indígena, así como la necesidad de civilizarlo o enseñarle la cultura de los no indígenas para su mayor progreso. Por tanto, a lo largo de la historia ha habido un continuo rechazo por el indígena, por tanto de discriminación.

Por otro lado, una inquietud recurrente dentro de la tesis es saber que es la interculturalidad y la discriminación. Dado que la discriminación podemos comprenderla como el rechazo hacia el otro, pero ¿qué hace que discriminemos? Entonces, la interculturalidad en la educación tendría que llevarnos a introducir la cultura de los pueblos indígenas en la educación para poder intercambiarla con nosotros los no indígenas.

Pero dentro de este intercambio puede haber la posibilidad que haya aspectos de la cultura del indígena que no nos guste intercambiar, eso llevaría a un rechazo hacia el indígena. ¿Cómo la interculturalidad puede ayudarnos a pensar distinto acerca del indígena? En este sentido los siguientes capítulos trataran de explicar los conceptos de interculturalidad y de discriminación para tratar de identificar que nos lleva a que discriminemos, es decir, como se crean los prejuicios y los estigmas.

Por otro lado, para tratar de explicar como se desarrolla el modelo de enfoque intercultural en el aula fue importante utilizar un marco teórico que explicara el fenómeno por lo que se utilizó el libro de la Reproducción de Pierre Bourdieu y Passeron.

Todo ello, nos ha permitido tener una pregunta como base ¿si los contenidos del PEIBDF reflejan o promueven una discriminación estructural como parte de un proceso histórico en la educación indígena?

En este sentido, esta investigación parte de la hipótesis de que el PEIBDF reproduce la discriminación estructural que viven los pueblos indígenas en la educación. Por tanto, el objetivo de este trabajo es:

1. Analizar el PEIBDF con el objetivo de averiguar su relación con la discriminación estructural que viven los pueblos indígenas en la Educación en la escuela Alberto Correa.

La metodología empleada fue en principio contextualizar la educación intercultural bilingüe en la historia de la educación indígena. Posteriormente se definió dos

conceptos clave: discriminación estructural e interculturalidad. Asimismo se requirió de un marco teórico para explicar el fenómeno en la escuela, por lo que se utilizó la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Passeron. Por último se hizo una investigación de campo en la escuela “Alberto Correa” cuyos instrumentos de recolección de información fue la observación participante y las entrevistas focalizadas.

De tal manera que los capítulos quedaron de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describe el Programa de educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal así como los materiales utilizados para el desarrollo del programa.

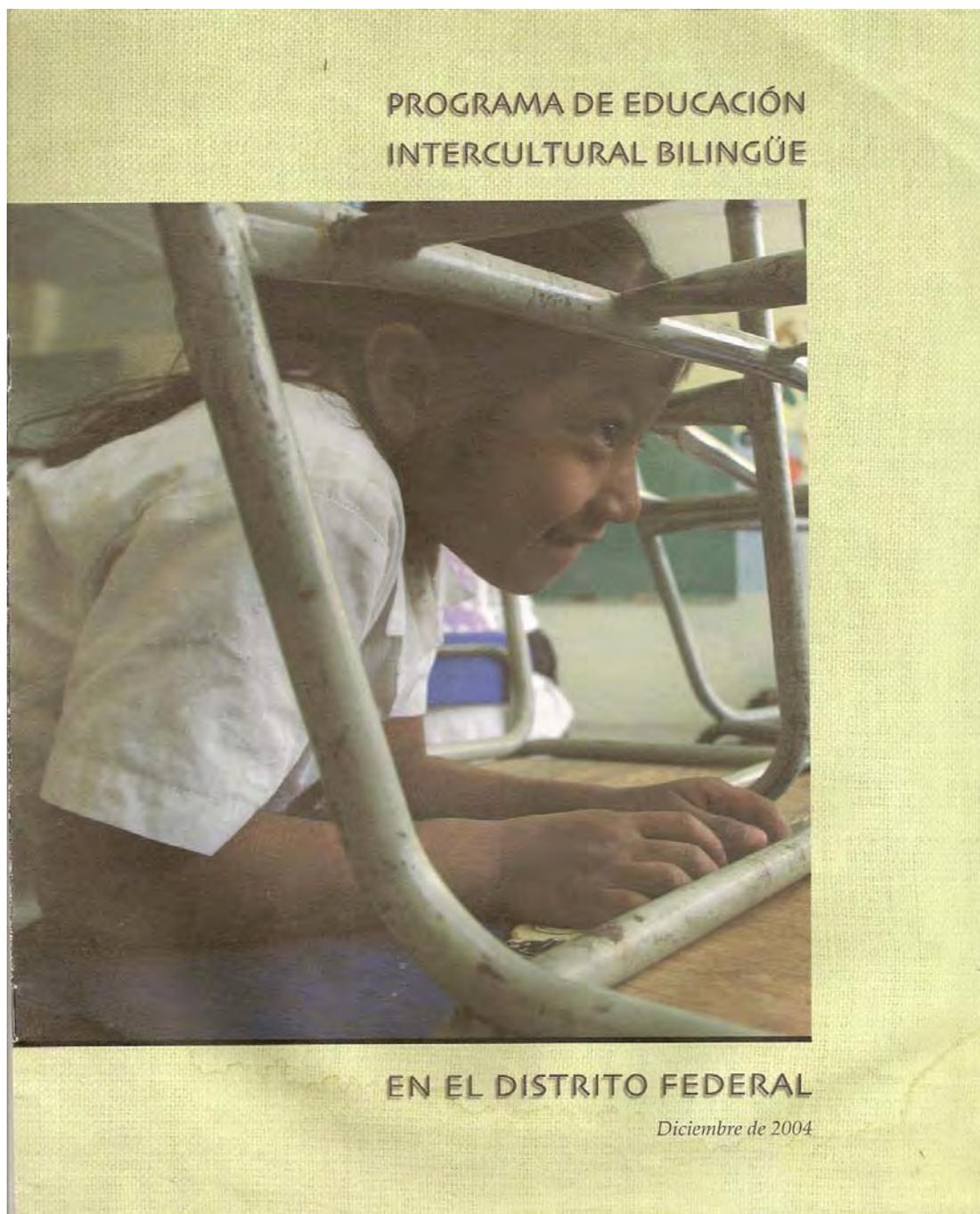
En el siguiente capítulo se contextualiza la educación intercultural a partir de una breve recopilación de la historia de la educación indígena en México.

En tercer y cuarto capítulo pertenece al marco conceptual donde se explica el concepto de interculturalidad y de discriminación.

En el quinto capítulo se desarrolla la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Passeron.

El sexto capítulo pertenece al análisis del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal como expresión de la Discriminación Estructural que viven los pueblos indígenas en la Educación.

Capítulo 1: Programa de educación Intercultural bilingüe del Distrito Federal



1. La interculturalidad en la política educativa mexicana.

En el 2000 el concepto de Multiculturalidad es utilizado para describir la coexistencia de diversas culturas en el país; constituida por culturas originarias así como, la cultura mestiza. Asimismo se instaura ésta en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

La Multiculturalidad es entendida en los estados nacionales, como aquella que escucha a sus minorías (en este caso se refiere a los grupos indígenas), que valora la lengua, sus usos y costumbres y espacios donde se vea fortalecida su cultura. Así como también procura que los beneficios del desarrollo se distribuyan de manera equitativa en toda su población. A la par la interculturalidad es utilizada como un término nuevo en el programa Nacional de Educación 2001-2006 al mismo tiempo que modifica la intención de la educación a nivel institucional:

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.¹⁷

La interculturalidad es asignada en dos políticas para atender a la educación indígena: *la Política de educación intercultural para todos y la política de Fortalecimiento de la atención educativa de la población indígena*. Esta última es el antecedente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal y su principal objetivo es:

¹⁷ Programa Nacional de Educación 2001-2006

Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación... la segunda, atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.¹⁸

Cuyo modelo pedagógico es la educación intercultural bilingüe como modelo que es pertinente y de calidad para la educación indígena en México:

- A través de la educación intercultural bilingüe, mejorar la educación que se ofrece a las poblaciones indígenas.
- Impulsar la educación intercultural bilingüe en la educación inicial es decir, en preescolar y primaria.
- Lograr que escuelas donde se lleva a cabo este programa operen de manera adecuada, es decir, que haya una notoriedad en los avances del bilingüismo oral y escrito, además del currículo en conocimientos. Al mismo tiempo, que tenga lugar la valoración de la cultura de los grupos indígenas.
- Adecuar planes y programas de educación básica a la lengua indígena como asignatura obligatoria en las escuelas en donde se desarrolle el programa.
- Asegurar el funcionamiento de la infraestructura adecuada, de las escuelas que atiende a la población indígena, es decir, verificar la asistencia de docentes, el uso del tiempo escolar, la infraestructura tecnológica etc.
- Ver que los docentes hablen la lengua de la comunidad indígena que se le asigna.
- Oferta (por primer vez) secundaria de modalidad indígena, la educación intercultural bilingüe.

¹⁸ *Idem*

- Capacitar y actualizar a docentes bilingües para lograr los objetivos antes mencionados.
- Implantar un sistema de evaluación y seguimiento.
- Desarrollar nuevas metodologías de carácter intercultural para atender la educación básica en zonas rurales y urbanas.
- Mejorar la equidad de género en este programa.
- Desarrollar la capacidad de las comunidades o grupos indígenas para la demanda de su derecho a la educación (básica).

Metas:

- Duplicar en el 2006 la cobertura de la educación indígena inicial.
- Para este mismo año, asegurar la educación preescolar (al menos de un año) en comunidades indígenas que cuenten con escuelas de CONAFE o de educación intercultural bilingüe.
- Asimismo, asegurar el ingreso de 95% de niños indígenas de 6 años a la educación primaria.
- Aumentar, los índices de aprobación y eficiencia terminal en escuelas de educación intercultural bilingüe para pasar la brecha que separa a las escuelas normales de las escuelas que atiende a la población indígena en al menos 10 puntos.
- Mejorar el aprendizaje de competencias básicas para romper la brecha nacional que separa las escuelas que atiende a niños indígenas de las escuelas generales al menos en una tercera parte.
- Que para el 2004, el 95% de maestros que ofrecen educación bilingüe hablen la lengua de la comunidad a la que se atiende.

- Desarrollar en el 2003 mecanismo para evaluar el bilingüismo y el conocimiento de la cultura de los 10 grupos indígenas más importantes para que el 2006 se logren mejores avances en la materia.
- Lograr como asignatura obligatoria en el 2004 la lengua indígena en la educación intercultural bilingüe.
- Para el 2004 hacer una propuesta de renovación curricular, pedagógica y operativa en la educación inicial.
- Diseñar para el 2003 una propuesta para la educación secundaria con importancia en las telesecundarias (que mayoritariamente atiende a la población indígena) la orientación intercultural y la materia de la lengua materna de la comunidad como obligatoria en implantarla para el 2006 en la totalidad de las escuelas que atiende a los 20 grupos más importantes de población indígena del país.
- Diseñar nuevas estrategias de formación para docentes en el 2003 que sean plasmadas en el 2004 en cuatros estados y en el 2006 en otros cuatro.
- Aumentar el numero de maestros bilingües que atiende a la población indígena que cuenten con licenciatura y que para el 2006 el número de estos haya aumentado en 30 puntos porcentuales.
- Capacitar 80% de docentes y directores bilingües en el 2006.
- Diseñar para el 2003 una propuesta de español como segunda lengua de los diez principales grupos indígenas del país en las que se esta perdiendo la lengua materna. Lograr que esta tenga un universo del 20% de total correspondiente en el 2006.

- Identificar para el año 2002 los niños y niñas indígenas que asisten a escuelas regulares o generales en zonas rurales y urbanas del país y diseñar para ellos una propuesta de educación intercultural bilingüe .
- Implantar en el 2003 nuevas experiencias de educación intercultural en escuelas generales donde asisten alumnos indígenas y para el 2006 los resultados sean aplicados a 40% de éstas escuelas.
- A partir del 2002, reducir la brecha de género hasta que el 2006 descienda 5 puntos porcentuales.
- Diseñar para 2002 una propuesta para capacitar a padres de familia de las comunidades indígenas en derechos y obligaciones y para el 2006 esta sea cubierta en un 30%.

Derivado de esta política fueron propuestos los siguientes programas:

1. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe
2. Programa para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Educación Intercultural Bilingüe
3. Programa para el Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe
4. Programa para el Desarrollo de Innovaciones en Materia de Educación Intercultural Bilingüe
5. Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas
6. Programa de Atención Intercultural a Niños y Jóvenes Indígenas que Asisten a Escuelas Regulares (urbanas y rurales).

2. Programa de Educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal

Este programa parte de la Política de Educación Intercultural sujetándose al Programa de Fomento a la atención intercultural a niños y niñas indígenas en escuelas generales con presencia importante de estudiantes indígenas del Programa Nacional de educación 2001-2006.

Asimismo se crea con la participación de varias instituciones en las que se encuentra la subsecretaría de servicios Educativos del D. F., la Universidad Pedagógica Nacional, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural bilingüe.

Su principal objetivo era atender de manera particular a los educandos indígenas al interior de las escuelas llamadas multiculturales debido a la presencia de niños indígenas del Distrito Federal. Donde la intención era crear conciencia del trato discriminante que se les hacía a los niños indígenas por parte de padres de familia, docentes y directivos. Para lograr que los niños indígenas fueran tratados de manera afectuosa y respetuosa de su lengua y su cultura.

En este sentido, se dotó al personal docente y directivos de las escuelas multiculturales de herramientas teóricas y metodológicas de lo que se llama “enfoque intercultural bilingüe” a través de talleres, conferencias, acciones de acompañamiento, apoyo y asesoría para las escuelas participantes.

La primera meta fue identificar las escuelas en las que asistían niños indígenas en el 2002. Al mismo tiempo que se logró identificar otras problemáticas como:

- Actitudes negativas de responsables del centro educativo hacia los niños y niñas indígenas.
- Prácticas de discriminación y segregación, que van desde la etiquetación, hasta la creación de estereotipos o prejuicios acerca de las niñas y niños indígenas.
- Actitudes de rechazo que se refleja en concentrar a los niños y niñas en ciertos grupos, o turnos preferentemente vespertinos, aduciendo que se brindará mejor atención.
- Poco o nulo reconocimiento de saberes de niños y niñas indígenas respecto a los contenidos curriculares.
- Prácticas homogeneizadoras en la escuela y aula, basadas en estereotipos y en un solo método de enseñanza para todos.
- Diagnósticos grupales con instrumentos estandarizados y evaluaciones centradas en el dominio de información homogeneizante.¹⁹

Al ser reconocido esto el planteamiento se sujeto a conservar y fortalecer la identidad indígena, así como la lengua materna. En donde los educandos conocerían las distintas culturas que hay en México, para conocer de ellas sus costumbres, tradiciones, saberes y conocimiento, de manera principal a los niños indígenas que integran las escuelas multiculturales del Distrito Federal. Con el objeto de valorar las diferencias y aprender de ellas.

Con esta propuesta se pretende contribuir al desarrollo de las acciones educativas encaminadas a implementar un enfoque intercultural de la educación que promueva procesos de interacción, cooperación e intercambio entre los grupos culturales representados en las aulas de escuelas primarias generales²⁰

¹⁹ Ver Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal

²⁰ CGEIB/SEP. *Programa de educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal*, México, CGEIB-SEP, Diciembre, 2004

De acuerdo con lo anterior las metas que se propuso el Programa fue:

- Promover que las escuelas orienten su Proyecto Escolar desde un enfoque intercultural, para lograr una Educación de Calidad con Equidad.
- Fomentar que los niños y niñas de todas las escuelas preescolares y primarias del D.F, conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos.
- Impulsar una propuesta educativa, desde un Enfoque intercultural, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños y niñas indígenas y no indígenas que asisten a escuelas en el D.F.
- Promover que las alumnas y alumnos adquieran y desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la convivencia, considerando los conocimientos y saberes propios de las diferentes culturas²¹

A partir de ello, durante 4 ciclos escolares se han desarrollado una serie de actividades que van desde talleres dirigidos a supervisores, directores y jefes de sector de las escuelas participantes y por otra parte los talleres específicamente para docentes y personal de las escuelas multiculturales, visitas de seguimiento y asesoría, foros de debate e intercambio así como la asignación de materiales auxiliares entre los que destaca “Ventana a mi comunidad.

2.1. Ciclo 2003-2004

En el 2003 se inicia una fase piloto implementando este programa en 90 planteles, es decir, en 20 preescolares y 70 primarias. En el mes de marzo es inaugurado por el ex Presidente Vicente Fox Quesada en la escuela Primaria Alberto Correa de la colonia Roma Norte que atiende en el turno vespertino a niños Hñahñus procedentes de Santiago Mexquitlán Querétaro.

²¹ Ver el Programa de Educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal

En noviembre de éste mismo año los titulares de SSEDF, CONAFE y CGEIB incluyeron los compromisos interinstitucionales para la realización del PEIBDF.

Se iniciaron dos talleres de capacitación a los apoyos técnicos pedagógicos *Hacia una nueva escuela de calidad con enfoque intercultural*²² (julio y agosto del 2003) con una asistencia de 39 personas. Mismo que fue dirigido a Directivos de Preescolar, Primaria y Educación especial (204 asistentes), así como docentes teniendo al término de la capacitación una asistencia de 1100 asistentes y un total de 50 talleres.

2.2Ciclo 2004-2005

En el 2004 se incorporó la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) en el marco del proyecto Construcción de una Educación Intercultural en las Escuelas de Iztapalapa. Por lo que éste año se presentaron acciones tanto de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos del D.F. como la de Iztapalapa.

El programa fue ampliado a 96 escuelas más: 20 preescolares, 76 primarias.

Durante éste año hubo una continua revisión del seguimiento y avances obtenidos. Asimismo, se impartió un curso –taller: Importancia de los apoyos Técnicos en la Educación para la Diversidad. En él los directores y supervisores fungían además como facilitadores. Por otro lado, se implementó el taller: la Construcción de la

²² Se contó con la colaboración de los Apoyos Técnicos pedagógicos de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

Escuela con Calidad con Enfoque intercultural. Éste fue dirigido a directivos de Preescolar, Primaria y Educación especial (mayo-septiembre) con la participación de 580 asistentes.

Paralelamente se realizaron visitas de seguimiento a las escuelas participantes cada mes (a partir de marzo). Se hicieron asesorías sobre la introducción del Enfoque Intercultural en el proyecto escolar participante y sobre las actividades interculturales a realizar para la intervención pedagógica en el aula, la escuela y la comunidad. Conjuntamente se diseñaron y se elaboraron estrategias didácticas para la utilización de los materiales educativos, el uso de los materiales de la biblioteca escolar y del aula para identificar y aprovechar los contenidos interculturales. Así como la elaboración del Programa de Asesoría, apoyo y acompañamiento.

Cabe destacar, que este año se contó con la participación de educadores de CONAFE en escuelas de educación preescolar para atender a los educandos indígenas en su lengua materna y en su cultura.

Un logro importante que destaca la evaluación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF) es la recopilación y difusión de los avances (anexos) a través del primer Boletín del PEIBDF de Diciembre del mismo año.

Por último, las acciones realizadas por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa en el Proyecto Construcción de una educación Intercultural en las escuelas de Iztapalapa fueron importantes en la medida en que se presentó una

ponencia. En ella fueron entregados los ficheros escolares para la educación intercultural por parte de la Dirección Indígena. Estos ficheros tenían como principio básico un enfoque holístico: 1) Incrementar la equidad, 2) Superar la exclusión, 3) Favorecer la comunicación y el Desarrollo de competencias, 4) Apoyar el cambio social según los principios de justicia.

2.3Ciclo 2005-2006

En este ciclo se realizó un encuentro donde los planteles participantes en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe presentaron 59 ponencias y hubo intercambio de experiencias.

Lo que se puede resaltar en el ciclo es la elaboración de material didáctico, Ventana a mi Comunidad y Explorando nuestros materiales a escuelas en el D. F. Esto consistía en un DVD que contenía información de cuatro pueblos indígenas: Lacandón, Mazahua, Otomí y Chol. Al igual, que un cuaderno de información cultural y un cuadernillo con fichas de recreación y trabajo sobre cada uno de los pueblos indígenas antes mencionados. Así, como un cuadernillo Explorando nuestros materiales de primaria de Educación Intercultural como un material auxiliar para docentes dentro del aula.

Este material fue elaborado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, UNICEF México y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Cabe mencionar, que estos materiales (con un total de 800 materiales; en preescolar, primaria y educación especial) fueron distribuidos en las escuelas que lo solicitaron y

las que estaban participando en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal. Y, bueno, las experiencias y los resultados obtenidos con éstos materiales en las escuelas servirían de base para la distribución en todas las escuelas en el ciclo escolar 2006-2007.

Por último en noviembre del 2005 se realizó un evento de rendición de cuentas dentro de la Escuela Primaria “Alberto Correa” en donde participaron el ex Presidente Vicente Fox Quezada, el ex jefe de Gobierno Alejandro Encinas, la entonces titular de la Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) Xóchitl Gálvez, el Maestro Lorenzo Gómez Morín Subsecretario de Educación Básica, Sylvia Ortega que dirigía la Administración de Servicios Educativos del Distrito Federal; Sylvia Schmelkes ex titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional Mtra. Marcela Santillán Nieto.

Al mismo tiempo en este año, se realizaron trabajos con los pueblos originarios del sur de la Ciudad de México en donde tuvieron lugar encuentros con la finalidad de profundizar en el conocimiento y valoración de la lengua y cultura Náhuatl. Así como los aspectos más importantes en lo que se conoce como enseñanza-aprendizaje. Por lo cual, se procuró identificar estrategias didácticas para la inclusión del enfoque Intercultural bilingüe y también se buscó identificar qué estrategias permitían el fortalecimiento de la cultura y la lengua náhuatl de los pueblos originarios del sur de la Ciudad de México.

El primer encuentro se realizó el 8 de junio en el Foro Cálmeac, Delegación Milpa Alta con una participación de 500 personas de preescolar, primaria y secundaria. El

segundo se efectuó el 6 de octubre en la Casa de Cultura de la Delegación Tláhuac en éste se presentaron importantes experiencias entre las que resalta la de la escuela Primaria Xicalco Ajusco. Ahí se trabaja con un ábaco náhuatl, *Nepoualtsinsin* que ha funcionado para desarrollar mejor las habilidades matemáticas en los educandos. Es importante decir, que se llevaron al mismo tiempo, acciones de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, donde se efectuaron todas las acciones antes mencionadas (encuentros, talleres, entrega de materiales).

2.4Ciclo 2006-2007

En este periodo se fortalecieron algunos de los objetivos postulados en un inicio, como el trabajo en lenguas indígenas que se incorporo en seis jardines de niños, donde predominantemente asistían niños indígenas.

En el mes de mayo, se trabajó con la Dirección General de Operación de Servicios educativos del Distrito Federal en la elaboración de un Taller para instaurar en todas las escuelas del Distrito Federal el enfoque de educación intercultural bilingüe a nivel preescolar, primaria y educación especial. Por lo que el taller presento el PEIBDF, los propósitos, la estrategia formativa, las acciones relevantes, los materiales utilizados y elaborados. Para ello, se creó una presentación que se pudo consultar en la página de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (www.eib.sep.gob.mx)

Entre las principales acciones realizadas en este periodo destaca la presentación PEIBDF a los supervisores generales del sector y a los supervisores de Zonas Escolares así como la entrega del siguiente material didáctico:

- Descripción de Ventana a mi comunidad
- Explorando nuestros materiales de Primaria para la Educación Intercultural.

- Acceso a la página web de la CGElyB
- Boletines informativos 1 y 2 del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F.(ver anexos)
- Fichas sintéticas de análisis de la serie Ventana a mi Comunidad.
- Cuadernillo de diagnóstico psico-socio-lingüístico.
- Revista Educare Diciembre 2005 N°5 y propuestas para su análisis en Juntas de Consejo Técnico.
- Categorías para el análisis del Proyecto Escolar con Enfoque Intercultural.
- Fichas didácticas para el trabajo en Juntas de Consejo.

Entre las acciones relevantes durante estos ciclos fue haber creado un material auxiliar “Ventana a mi comunidad” que es una serie de DVD’S que tiene información cultural de varios pueblos: mazahua, huichol, hñahñu, chol y lacandón, acompañado de unos cuadernillos con el resumen del contenido del DVD y la creación de “Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural que en el 2006 se pretendía generalizar en todas las escuelas primarias del Distrito Federal.

3Descripción de los materiales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

3.1 Ventana a mi comunidad

Esta un propuesta pedagógica auxiliar del modelo pedagógico de enfoque intercultural, el material consta de una serie de videos protagonizados por niños indígenas, quienes describen su vida cotidiana, como son sus fiestas, su entorno, guisos, como van a la escuela y cuales son sus leyendas con la intención de rescatar un serie de elementos de sus culturas para que otros las conozcan en el aula. Hasta la fecha se han creado 32 videos con 200 capsulas de Lacandones, Otomíes, Mazahuas, Choles, Mayos, Tepehuanos, Purépechas, Chontales, Mixes, Chocholtecos, Zapotecos del Valle, Chinantecos, Ixcatecos, Tlaxcaltecas de Bustamante, Triquis, Tarahumaras, Tzeltales, Nahuas de Hueyapan, Zoques, Tojolabales, Totonacos, Tzotziles, Nahuas de Guerrero, Mazatecos, Cucapah, Pai pai, Kumiai, Kiliwas, Niños jornaleros migrantes, Matlazincas, Amuzgos, Nahuas de Puebla.

Las siguientes imágenes muestran el video de los Otomíes de la Sierra Norte de Puebla que no es descrito en el nombre del Video, porque de acuerdo con los Estudios que ha

realizado el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas existen distintas variantes no sólo de estados como: Otomí de Hidalgo, del Estado de México, de Tlaxcala, Guanajuato y de Querétaro, ya que la lengua es la entrada a la cultura, este video tiene la intención de describirnos la cultura de los niños Otomíes de la Sierra Norte de Puebla.



Mi comunidad en la montaña

Cómo hacemos el papel amate

En la Sierra norte de Puebla, en la comunidad de San Pablito, desde hace más de 2000 años se utiliza el papel amate en rituales y fiestas de la comunidad. ¿Conoces el proceso para elaborarlo? Te sorprenderás al descubrir como al ritmo del munito, la corteza de los árboles jonote mezclado con cal, agua y ceniza, se va transformando en tiras largas de papel.



Mi comunidad en el desierto

Las plantas del desierto

El Valle del Mezquital se caracteriza por el paisaje donde crecen bisnagas, cactus y nopales que son muy jugosos, estos son utilizados para cercar y construir casas muy frescas.



Fibra de Maguey

En el Valle del Mezquital hay magueyes de todos tamaños, de uno pequeño se extrae una raíz que se llama ixtle, con la que hacen los ayates y costales que se utilizan para almacenar comida, es una fibra natural que los ñāñhus saben trabajar muy bien.



El maguey pulquero

Descubre lo que guarda el corazón de los magueyes más grandes del desierto, el aguamiel, que un tlachiquero succiona con ayuda del acocote para luego transformarlo en pulque.²³



Cuentos y leyendas de mi comunidad

¿Te has refugiado de los calientes rayos del sol bajo la sombra de un árbol? Un hombre y un árbol llegan a un acuerdo, ¿quieres conocer de que platicaron...?

²³ ILCE “Otomíes” en Ventana a mi comunidad, URL <http://ventana.ilce.edu.mx/recursovideo.htm>

La primera sección describe su localización donde una niña Otomí describe como se elabora el papel Amate y que se elabora no sólo para sus festividades sino también para vivir ya que posteriormente se utiliza para elaborar artesanías que muchos indígenas se encuentran vendiendo a las afueras de los grandes hoteles o de sitios llamados turísticos, por lo que es indispensable que los niños también colaboren. Por otra parte en el video que dura aproximadamente cinco minutos también se puede observar sin que la niña lo intente describir, las condiciones de pobreza en la que se encuentran.

La tercera parte describe el uso del maguey para hacer costales que utilizan para guardar las cosechas del maíz que utilizan para comer y vender. Asimismo, con el maguey los indígenas lo explotan de distintas maneras como la elaboración del pulque que se describe en la sección “en el maguey pulquero”, así como la extracción de los gusanos de maguey que los grandes restauranteros utilizan en sus platillos con muy altos costos.

Cada DVD está acompañado de un cuadernillo cultural con información adicional del grupo indígena en el se describe algunos rasgos culturales que representan su cultura como: *cuentos, danzas, cantos, lenguas, plegarias, casas, templos, vestidos, alimentos, templos, modo de trabajar, valores, anhelos, modos de organizar los gobiernos, modos de relacionarse con la naturaleza y de convivir con ella, fiestas, conocimientos, modos de recibir a los recién nacidos y de despedir a los muertos*²⁴. En el caso del cuaderno de los Otomíes esta explica un poco el significado de la palabra Otomí para decir que éste

²⁴ SEP/CGEIB. *Ventana a mi comunidad; El pueblo ñhãñhu, cuadernillo cultural*, México, CGEIB, 2005, p. 6.

significa “cazador que camina cargado de flechas” que puede coincidir que durante la época prehispánica los Otomíes eran confundidos con Chichimecas que habitaban en Aridamérica y que principalmente eran cazadores, algunas historias cuentan que en realidad vivían juntos porque los Otomíes vivían en las fronteras entre Mesoamérica y Aridamérica (capítulo 4).

En cuanto al apartado que habla del territorio, poco habla de la historia de los Otomíes como es que se encuentran donde están, cuáles fueron las necesidades de pobreza que obligaron a muchos de ellos a prestar su fuerza de trabajo en las ciudades como empleados de caza o como albañiles y como en el caso de los Otomíes cuya migración permanente y semipermanente en las ciudades fue a causa de escasez de agua y un descenso en su ganado que era su medio de subsistencia. Es cierto, que los lazos comunitarios han permitido que grupos como el Otomí apoyen a las comunidades rurales en una cooperación comunal, donde el dinero que ganan gran parte es entregado a las comunidades para las necesidades de ellas y de las familias Otomíes. Por otro lado, también estos lazos comunitarios han permitido ampliar el comercio de artesanías y de productos que ellos cultivan como hongos comestibles (capítulo 4)

Lo anterior contribuye a la descripción que se hace de su vida cotidiana y su autosuficiencia, los cuales son muy interesantes ya que, entre sus explicaciones hace mención de cómo es que los Otomíes hacen sus trajes y cómo es que sus campos han quedado erosionados y que pocos campos son cultivables y que las necesidades de consumo son más por no decir, exorbitantes, por que el uso de la tecnología sobrepasa los medios rústicos de cultivo por ejemplo. Sin embargo, dentro del apartado de la historia de los Otomíes que se encuentra en el capítulo 4 donde se dice que tras la ley

Lerdo de Tejada muchos campesinos perdieron sus tierra entre ellos los Otomíes, porque la tierra se privatizó (1910 regresaron) y que decir, más adelante cuando les quitaron el agua en 1944. Es cierto, como dice el cuaderno que hay una infinidad de explicaciones contemporáneas de porque perdieron sus tierras y claro porque casi todos por no decir que todos los grupos indígenas comparten una característica importante con otros, la situación de pobreza. Pero claro se dejan de lado las explicaciones históricas de cómo es que se llego a esa pobreza y que quizá podría ayudarnos a combatir esa discriminación directa donde se crean distintos prejuicios de los que es ser “indígena” en el siglo XXI.

En la sección de diálogos interculturales que nos explica de manera indirecta lo que se entiende por interculturalidad. Hace referencia a que hoy debido a una mundialización hace que nuevas culturas estén enfrente de otras teniendo “diálogos interculturales”, donde todos evidencian sus distintas maneras de pensar, hablar, y comparte el producto de su trabajo y de su arte aunque sea para mantenerse porque el desempleo esta latente. Sólo para contribuir a la explicación el apartado dice:

Es importante que en los diálogos interculturales haya un intercambio reciproco (en donde todos ofrecen y, al mismo tiempo, todos reciben) y que las partes que intercambian se respeten y sepan que todos somos iguales y que todos tenemos los mismos derechos universales. Porque si no hay respeto y reciprocidad, no podemos hablar de intercambio. Tendríamos que hablar de imposición o de arrebato de uno de las cosas de otros. La reciprocidad es importante.²⁵

Aún cuando en la declaración universal de los Derechos Humanos (vid, Preámbulo) alude a que nadie debe de ser discriminado de los derechos mencionados en esta carta que firmaron varios países entre ellos México, la realidad nos muestra que sólo pueden

²⁵ Ibidem; pp.21 y 22.

ser defendidos por personas que no se encuentran en la pobreza o en la exclusión, aún cuando la declaración habla del derechos a la salud, a la alimentación y todas las necesidades que toda persona debería gozar. En este sentido, no todos nos encontramos en la misma relación de intercambio de ideas, de situaciones, de conocimientos exaltando que nos todos hablamos el mismo idioma, lo que no implica que sólo se hable ese idioma y las demás sean eliminadas o que todos nos pongamos de acuerdo en un aspecto de una democracia donde todos opinamos (no sé si exista) establecer un idioma como comunicación nacional o mundial.

Es importante la reciprocidad en el intercambio, pero el hecho es que según los Derechos de los Pueblos indígenas así como los derechos lingüísticos por rescatar algunos hablan de la necesidad de ser educado en tu lengua materna, lo que muchos indígenas en el país ni siquiera tienen el acceso a una educación general y que decir, de una alimentación adecuada y cuidados que necesitan por ser niños (carta de Naciones Unidas de los Derechos de los niños).

Si bien habla que sí no hay reciprocidad existe la posibilidad de que haya una relación de imposición. La Historia de la educación en México siempre se ha intentado que los niños pasen de su lengua natal al español, así como de los aprendizajes que se requiere socialmente que va desde una historia de la nación y sus héroes más representativos incluyendo las destacadas labores de los presidentes como Díaz Ordaz, Echeverría por mencionar algunos. Además de una extraordinaria enseñanza de la geografía donde se explica grosso modo que son las cordilleras, las mareas, los mares, la agricultura y el tiempo de cosecha (esta última no esta incluida), los avances científicos etc. Así como la educación cívica, algunos artículos de la constitución y los valores de la democracia

que nos habla de la participación correcta de los ciudadanos. Sin incluir de la historia de los grupos indígenas que no se menciona, pero que se intenta rescatar en este pequeño Programa de Educación Intercultural.

Los conocimientos que se aprende en la escuela son reconocidos como conocimientos que todo educando debe saber y hoy en la interculturalidad nos dice que uno puede aprender del otro su cultura, es algo utópico o irrealizable en como se ha presentado. Porque todos podemos conocer de otros por una plática, los estudiantes que hacen trabajo de campo, las mujeres indígenas que trabajan en la ciudad, los niños indígenas que estudian en las ciudades. Pero, en el caso de la escuela es que el conocimiento ya esta dado y lo único que se intercambian parece ser recetas de cocina o de subsistir, pero no de educar, de conocer, de investigar, de discernir, o como se han construido las culturas históricamente y que es lo que lleva a ellas que se encuentren en estas condiciones de pobreza y porque es importante defender su lengua.

Por otro lado, el cuaderno nos habla de una cierta selectividad que deben tener las relaciones interculturales para no perder la identidad, cuyo significado es variable. Pero en la identidad o lo que se nombra identidad son modas en la formas de vestir, de actuar, de hablar, de escribir que se construyen el día al día frente a las identidades indígenas que tienen cientos de años en construcción y que algunos incluso como los Kiliwas han preferido auto-suicidarse ante que dejar de ser Kiliwas. Eso no quiere decir, que un Darketo, Ponketo pueda hacer lo mismo por su llamada identidad. Sin embargo, la intención de esta tesis no ha sido hacer una diferencia entre las llamadas identidades urbanas y las identidades indígenas. Pero si he destacar que no es lo mismo una identidad que puede ser remplazada la semana próxima que una identidad que

difícilmente se cambiaría por completo más bien en el caso de los grupos indígenas tienden a adaptarse.

La sección sobre religión y la relación con la muerte es de reconocer que los datos son sorprendentes cuando se habla que la relación que tiene los Otomís con los muertos es lo que permite a estos tener una solidaridad con la tierra, con su entorno y las personas para rescatar de una manera los valores de los abuelos, así como el compromiso que tienen con las generaciones futuras. Que es un lema utilizado en la actualidad para cuidar el planeta.

En las últimas secciones se hace referencia al amate dentro de su cultura como un elemento importante con el que se fabrica papel donde en la época prehispánica era utilizado para escribir ahora lo que se dibuja en él sirve para la venta de artesanías. Por otro lado habla acerca de los Tezmacales y su significado que va más allá de una terapia de belleza que se utiliza en los spas, es decir, es todo un rito de limpieza donde uno vuelve a nacer por lo que su estructura simula ser un vientre materno. En el último tema que es el Carnaval se hace alusión a la manera en que estos rituales renuevan a la comunidad que lo realiza y donde cada personaje representa simbólicamente lo contrario, por ejemplo si es niño en el carnaval se puede ser adulto y así sucesivamente.

3.2. Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural.

Este material es también auxiliar al antes descrito y contiene una variedad de actividades para orientar el trabajo docente dentro del enfoque intercultural en el aula con el material que tiene a su alcance es decir, los libros de Texto Gratuito, Fichero de Actividades didácticas en español y libros de la biblioteca del aula y escolar.

La siguiente lista es parte del contenido del libro de trabajo:

RECONOCER LA DIVERSIDAD EN EL AULA

- 1. Promover como valores la amistad y la tolerancia.
- 2. Conocer y respetar a los otros.
- 3. Valorar la diversidad.
- 4. Desarrollar habilidades para dialogar.
- 5. Buscar las coincidencias con los otros.

FECHAS IMPORTANTES EN EL CALENDARIO

- 1. Conocer y valorar distintos puntos de vista y construcciones culturales (herramientas) que se emplean para medir el tiempo.
- 2. Valorar, conocer y recordar acontecimientos importantes; por ejemplo las fiestas que las familias acostumbran celebrar como elemento distintivo de su cultura.
- 3. Promover el interés del alumnado por conocer diferentes costumbres familiares y marcar sus fechas en el calendario.

DISFRUTAR DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

- 1. Conocer, a través de los libros, regiones y países lejanos, así como otras costumbres.
- 2. Comprender, por medio de los libros, que existen diferentes ideas sobre cómo entender la vida; aprender a apreciar la diversidad.
- 3. Conocer, a través de cuentos y leyendas, que existen otras formas de entender

el mundo, además de que, mediante su identificación con los personajes, el niño o la niña eleven su autoestima y fortalezcan su identidad.

- 4. Vincularse con personas, lugares, formas de vida, países, que el alumno puede o no conocer directamente, a fin de entenderse a sí mismo en tanto comprende a los demás.
- 5. Conocer y valorar la diversidad lingüística de México y del mundo.

CUIDAR NUESTRA SALUD

- 1. Conocer el papel de la medicina tradicional como elemento distintivo de una cultura.
- 2. Despertar la inquietud por conocer aspectos de la cultura familiar, expresarlos y valorarlos positivamente.
- 3. Promover el interés del alumnado acerca de ciertas prácticas medicinales y, luego, difundirlas.
- 4. Reconocer y valorar la diversidad de lenguas que se hablan en México.
- 5. Desarrollar las competencias comunicativas de expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua materna.

CUIDAR NUESTRA ALIMENTACIÓN

- 1. Respetar y valorar la diversidad en la alimentación como componente de una cultura.
- 2. Favorecer que el alumno indague en aspectos de su cultura familiar, los exprese y los considere valiosos.

- 3. Promover el interés del alumnado por conocer las costumbres culinarias de su familia y, luego, darlas a conocer.
- 4. Valorar la ingesta de alimentos variados para propiciar una dieta equilibrada.

- CONOCER LA BIODIVERSIDAD
- 1. Valorar la diversidad cultural presente en la Tierra.
- 2. Conocer otras formas de pensamiento, lenguajes, religiones, etcétera.
- 3. Desarrollar habilidades para dialogar.
- 4. Apreciar, respetar y conservar los entornos físico y cultural.
- 5. Respetar las tradiciones, lenguas y religiones de la población mundial.
- 6. Aprender sobre regiones lejanas ayuda a desarrollar el sentido de pertenencia en el niño, al mismo tiempo que se fortalece el aprecio por su región y país de origen.

MI FAMILIA

- 1. Fortalecer el autoconocimiento y la autoestima de los alumnos.
- 2. Valorar y respetar la diversidad entre las familias de cada uno de los alumnos.
- 3. Conocer y valorar el origen familiar de los alumnos.

Por todo lo anterior, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal, se desarrolla como un programa que ha consistido en una serie de acciones a través de capacitaciones que se han dado a varias autoridades educativas entre las que destacan profesores y directivos, para enseñarles que es el enfoque intercultural en la educación.

Se habla de calidad y pertinencia en el Programa como una forma de atender de manera particular a los grupos indígenas que estudian en las escuelas generales que por su presencia son llamadas escuelas multiculturales.

Se crearon materiales auxiliares para desarrollar el enfoque intercultural y durante este tiempo los logros han sido su ejecución en varias escuelas de la zona metropolitana que atiende a niños de distintos pueblos indígenas.

Sin embargo, esta descripción es grandes rasgos y poco sabemos del impacto que ha tenido en las escuelas y de que manera lo han percibido los grupos indígenas. Ya que, éste programa a través de éste enfoque pretende combatir la discriminación que ha pesado por varios años en los grupos indígenas.

Por tanto, los siguientes capítulos contextualizaran a la educación intercultural y los conceptos de discriminación e interculturalidad, así como el de violencia simbólica como herramienta de explicación para poder analizar el impacto del PEIBDF en los niños Otomíes en la Escuela “Alberto Correa”.

Capítulo 2. La interculturalidad, ¿un discurso heredado?

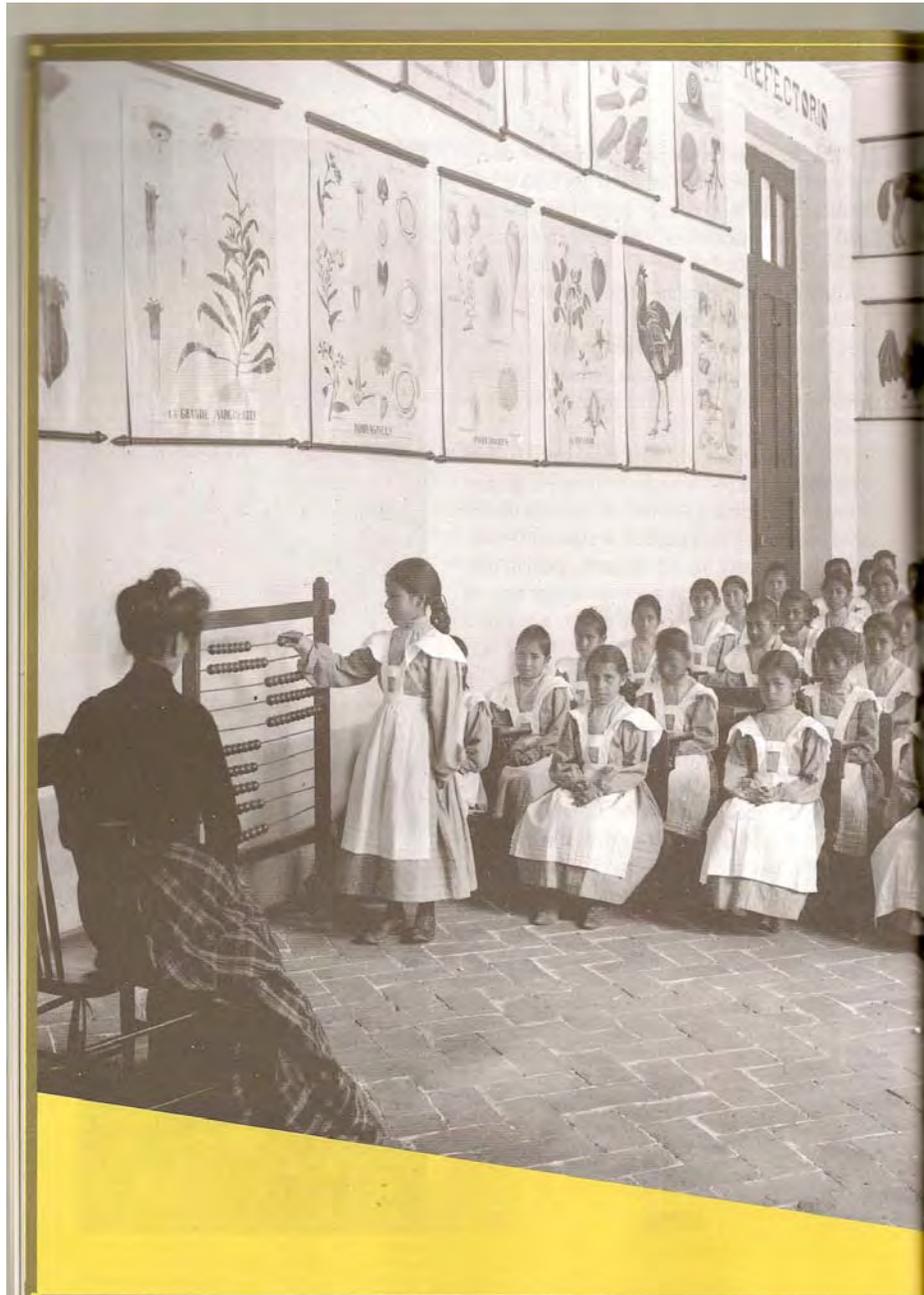


Foto del libro: Niños de ayer, niños de hoy de Eugenia Meyer

2. La interculturalidad, ¿un discurso heredado?

Si Europa ya ocupaba en la Cultura clásica la más alta categoría [no sólo se aceptó que encarnaba la civilización más perfecta desde el punto de vista de hombre natural, sino que era el ascenso de la única verdadera civilización, la fundada en la fe cristiana] Europa, pues, sede de la cultura y asiento de la cristiandad, asumía la representación del destino inmanente y trascendente de la humanidad. En suma, Europa asume la historia universal, y los valores y las creencias de la civilización europea se ofrecen como paradigma histórico y norma suprema para enjuiciar y valorar las demás civilizaciones

Edmundo O' Gorman, *La invención de América*

La intención de éste capítulo no ha sido desarrollar una monografía de la historia de la educación indígena en México, pero si de encontrar las distintas ideologías que acompañaron su desarrollo para encontrar dónde nace el nuevo concepto de interculturalidad en la educación indígena mexicana que es la base de esta tesis, ya que por un lado nos permite distinguir ideologías en las políticas educativas hacia éste grupo y por otro lado nos da idea acerca de cómo eran concebidos durante la colonia, el México independiente, pos-revolucionario hasta nuestros días, por aquellos que no eran indígenas.

Para el capítulo me apoye en el *Diccionario de Historia de la educación en México*,²⁶ donde encontré más datos acerca de su historia en los archivos de la SEP del libro *La educación para los pueblos indígenas de México*, del profesor Ramón Hernández asimismo y de otros autores como Elisa Ramírez, Carlos Montemayor, Aguirre Beltrán. El capítulo se dividió en tres apartados, que se señalan a continuación: la primera parte comprende la historia de la educación tras la conquista hasta del siglo XVIII. Lleva por

²⁶ Este diccionario fue el resultado del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993 por varias dependencias institucionales importantes cuyas líneas de desarrollo de investigación se encuentran los temas educativos como la UAM- Iztapalapa, IPN, CESU-UNAM, UIA, DGENAM, ISCEEM, Escuela Normal de Toluca, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma de Puebla, ISIDM, El colegio de San Luis y CIESAS y su objetivo primordial fue la recopilación de artículos, fotografías, y biografías de diversos pedagogos e historiadores, Dirección URL: www.biblioweb.dgsca.unam.mx

título *La evangelización como un acto de caridad y de fe en un intento por civilizar*. Mi intención ha sido explicar la ideología desde la cual los españoles de occidente concebían a los grupos indígenas. Los españoles les conocían como *indios* y esta denotación indica, a mi parecer, un estereotipo cuyas resonancias se perciben en la actualidad con gran importancia.

El segundo apartado se titula *Tras el México independiente, la socialización, la asimilación y la ciudadanía es lo importante*. Con este título me propongo nombrar y puntualizar las ideologías que subyacen a un supuesto “México independiente” pero, que en realidad sostiene ideologías pertenecientes a Occidente y se traducen en un efecto directo en el desarrollo de las políticas educativas para los grupos indígenas teniendo como base una concepción occidentalizada de ellos.

El tercer apartado, decidí titularlo *Siglo XX: del integracionismo, aculturalismo e interculturalidad*. En este apartado explico cómo estas nuevas posturas dieron pie a una educación distinta para los grupos indígenas; se regresa al *bilingüismo* y se anexa el *biculturalismo* que son antecedentes inmediatos de la propuesta de *educación intercultural bilingüe en México*.

1. La evangelización como un acto de caridad y de fe en un intento por civilizar

La educación, antes de la colonización de América, tenía el objeto de fomentar el militarismo, los valores, las buenas costumbres, la danza, los cantos y la religión. Aunque, existieron evidentes diferencias entre Aridamérica²⁷ y Mesoamérica, la

²⁷ En esta región se fomentaba un tipo de educación que conoció como educación para la vida y en función de la vida, era la aldea o la comunidad la que se encargaba de esta tarea; el niño aprendía a usar el arco para cazar. Asimismo, existe una escasez de información acerca de los pueblos aridamericanos, las fuentes para su estudio son principalmente las arqueológicas, los documentos descriptivos de la colonia y los estudios etnográficos modernos. López Austin en su libro *el Pasado Indígena* señala que Aridamérica se caracterizaba a partir de su aridez por tener un área donde

intención de la educación estaba fundada en su lectura del mundo²⁸, es decir, la manera en como existían en el cosmos y la manera en que interpretaban su realidad. Sus condiciones aunque distintas, no las hacían diferentes en su estructura a la sociedades que existieron en el Viejo Mundo, ya que, existía dentro de éstas toda una estructura social y una civilización distinta a la concebida por los europeos que llegaron a América.

Poseían una escuela de medicina donde se estudiaba para médico internista, médico cirujano, hematólogo, herbolario así como todo un conocimiento vasto de plantas, animales y minerales, un diseño arquitectónico, un calendario preciso, es decir, el calendario azteca y el aporte del cero de los Mayas, una agricultura, donde la tierra era de todos conocida como agricultura comunal, donde podemos rescatar el uso de las chinampas o agricultura en el agua. También fabricaban papel utilizando la corteza del árbol de amate con lo que se hacían libros y códices. Tenían un sistema comercial en el que se comercializaban un gran serie de productos, así como una estructura de gobierno donde sus autoridades eran electas democráticamente entre otras tantas cosas muy similares a la civilización Europea²⁹. Por lo que los indígenas también eran una gran civilización que hoy no ha sido reconocida.

Enrique Dussel menciona en *Política de la liberación, historia mundial y crítica* que: “Europa se abrió a un inmenso espacio exterior. En ese contexto “el otro” (el indígena y el esclavo africano) será igualmente una Exterioridad constitutiva del nuevo ser humano, como sombra, como lo ignoto, lo excluido y lo negado”³⁰, el otro interpretado siempre desde el mundo europeo. Asimismo:

converían montañas, mesetas, estepas, desiertos y costas. Además abarca ; los centros de California, sur de California, Gran Cuenca, Noroeste de Arizona, Apachería, Baja California, Costa de Sonora y Sinaloa, Norte de México y sur de Texas. Aunado y reafirmando el concepto de Aridamérica en 1954, Paul Kirchhoff precisó este concepto: “Considero entonces que esta superárea cultural se caracteriza por la existencia de sociedades que vivían principalmente en regiones áridas y semiáridas y que tenía una economía en la que predominaba la recolección de vegetales sobre la cacería. Incluye también dentro de dicha superárea a pescadores y recolectores que cultivaban de manera incipiente [...]” vid López Austin, Alfredo. *El pasado Indígena*, México, FCE-Colegio de México, 2º ed.p.28

²⁸ Término usado por Paulo Freire, el cual explica que el conocimiento del hombre está en relación a su modo de vida y como se relaciona con él. Vid Danilo R, Strerck, Euclides Redin y Jaime José Zitzoski (orgs.). *Diccionario de Paulo Freire*, editorial autentica, Brasil, 2008, pp.240-242.

²⁹ Eduardo del Río García. “Como los españoles confundieron la civilización china con la civilización meshica” en *500 años fregados, pero cristianos*, 2º reimpr., México, Debolsillo, 2008, pp.59-104

³⁰ Enrique, Dussel. *Política de la liberación; historia mundial y crítica*, Madrid, Editorial Trotta, 2007 p.193

Los “indios” recientemente descubiertos no eran identificados con los “bárbaros” fronterizos de los griegos ni con los infieles musulmanes de la Cristiandad latino-germánica; eran los habitantes “lejanos” de la “cuarta parte del mundo”. Para los griegos, chinos o cristianos anteriores a 1492, los “bárbaros” eran aquellos habitantes externos a la civilización, pero limítrofes de los que se había tenido noticia siempre”. Además eran bárbaros “regionales” (de Grecia, China o la Cristiandad). Ahora en cambio, eran bárbaros globales, no-limítrofes, periféricos y no-civilizados con respecto al “centro”...y considerados como “inferiores” (no tan desarrollados, según los criterios europeos) a la civilización occidental³¹

Asimismo:

Podemos llamarlos bárbaros con respecto a nuestras reglas de razón...El argumento desde Ginés de Sepúlveda a Locke o Hegel se expresa así: a) nosotros tenemos “reglas de la razón” que son las reglas “humanas” en general (simplemente por ser las “nuestras”); b) el Otro es bárbaro porque no cumple estas “reglas de la razón” racionales, civilizadas, es un bárbaro; c) por ser bárbaro (no humano en sentido pleno) no tiene derechos; es más, es un peligro para la civilización, d) y, como a todo peligro, debe eliminárselo como a un “perro rabioso” (expresión usada por Locke), inmovilizarlo o “sanarlo” de su enfermedad y esto es un bien; es decir, debe negársele por irracional su racionalidad alternativa³²

La idea que subyace a lo anterior puede acompañar lo que menciona O’ Gorman en su famoso libro *La invención de América*: la creencia de que Europa era la base de toda civilización y que el descubrimiento o la invención de la Nueva España americana era la justificación necesaria para anular la civilización americana conocida por ellos como Nuevo Mundo. En este sentido, el proyecto educativo se vio fraguado por toda esta ideología, cuyo fin no sólo fue la subordinación y la admiración por el otro (el español), sino que tenía de imponer un proyecto de civilización distinto a la civilización de los pueblos indígenas.

Antes de comenzar a describir los hechos que sustentan la manera en que se deja de lado al indígena dentro del proyecto educativo, quisiera reafirmar la frase de Paulo Freire que señala que ; “...*Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde*”³³. Por lo cual, se entenderá que la educación desde la mirada de Freire tiene la intención de poner en

³¹ *Ibidem*, p.196

³² *Idem*

³³ Paulo, Freire. *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, p.52

ventaja a un grupo por encima de unos o de muchos, lo que convierte o deja a estos grupos en condiciones de desigualdad económica, política, social y cultural frente a los grupos que detentan el dominio sobre otros y cuyas condiciones son insuperables frente aquellos que por su condición se le adjudican prejuicios, estigmas acerca de un condición que se ataña al sujeto y no a la estructura de la sociedad y de las clases sociales. Es por ello, que la educación se vuelve en un medio para seguir configurando las condiciones sociales de desigualdad en los sujetos históricamente negados de su facultad de construir, y transformar su mundo y recibir los efectos de esta transformación.

De esta manera, podemos aludir a lo que dice Elisa Ramírez en su libro *La educación indígena en México : La educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que los indígenas deben saber, no la instrucción o enseñanza que los indios mismos impartían o impartieron*³⁴

Debemos recordar que la educación para indígenas en México apareció como un acto de evangelización³⁵ En este acto se fomentaba por una parte, el adoctrinamiento a partir de visiones de pensamiento occidental fundamentado en el pensamiento de los griegos y por otro lado, la religión católica³⁶. Pues, los españoles estaban convencidos de que los indígenas eran seres incivilizados³⁷ a quienes tenían la generosa oportunidad

³⁴ Elisa, Ramírez Castañeda. *La educación indígena en México*, México: UNAM, 2006. p.7

³⁵ La evangelización aparece como acto de salvación y de felicidad, la cual debía llevar a estos incivilizados y bárbaros a la humanización imponiendo una verdadera religión que se tomó por la católica cristiana que quiere salvar a los hombres y llevarlos hacia la verdad. Esto puede ser interpretado de varias maneras entre las que se puede creer que los ordenes fueron personas que no violentaron a los indígenas ya que su intención solo era enseñar la fe cristiana a los que conocían como barbaros a costa de la destrucción de varias culturas milenarias. *Vid*, Eduardo del Río García. *500 años fregados, pero cristianos*, 2º reimpr., México, Debolsillo, 2008, 285p.

³⁶ Debemos recordar, que durante este periodo en Europa, la educación se había instaurado como el aparato ideológico de un Estado cristiano, donde la educación estaba basada en doctrinas, dogmas, culto y disciplina conformes a la religión cristiana. Asimismo, se fomentaba una educación para el pueblo que debía ser catequista y dogmática y la educación de los clérigos debía fundamentarse en lo humanista, filosófico y teológico.

³⁷ Cabe destacar, que este discurso es ejemplificado en el que mantiene Juan Ginés de Sepúlveda en su libro *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. En este texto afirma que la guerra es justa siempre que se someta una cultura inferior, ya que, *lo perfecto debe dominar sobre lo imperfecto por ello será siempre justo que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas para que merced a sus virtudes y a la prudencia de sus leyes se reduzcan a vida más humana y al culto de la virtud*; *Vid*. De Sepúlveda, Juan Ginés. *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México, FCE, p20, 1987. Donde la gente que era considerada bárbara e

de enseñar o ilustrar bajo los patrones culturales cristianos e hispánicos en dimensiones que van desde las costumbres y prácticas de la vida civil hasta la religiosa. Pero también la manera en que debían de comportarse y resignarse a un estatus social, donde los españoles eran los que tenían el conocimiento³⁸, sabían qué cosas hacerse y cuáles evitarse.

La enseñanza fue en principio impartida por la Orden de los Hermanos Menores³⁹, cuyo objetivo religioso reivindicaba un cristianismo primitivo, es decir, instaurado en la pobreza y en el amor al trabajo. Pues, estaban convencidos de que los naturales (como eran nombrados los indígenas) eran como niños que podrían moldearse con facilidad. Como expresó Fray Jerónimo de Mendieta: *Estos naturales son puramente niños, naturalmente sujetos y tímidos, y así con tener padre y maestro verdadero christiano y prudente, que los amase como niños y como tales los corrigiese*⁴⁰

Esto deja ver que las ordenes que llegaron en principio a evangelizar no tenían en mente la eliminación de los pueblos indígenas por medio de la violencia sino por medio de la enseñanza de la fe por encima de los conocimientos milenarios, como eran considerados niños las ordenes religiosas cumplieron la función de padre y de guías para imponer una estructura nueva de civilización europea.

inhumana y por lo tanto sus naciones también lo eran. Y era que no tenían dominio de sus instintos, es decir, de su cuerpo y por lo tanto, eran incapaces de distinguir el bien y el mal. Así, se pretendía justificar que estas gentes fuesen siervos y fuesen dominados **por su propio bien**: “dominio que no tiene como fin la ventaja del vencedor, sino la elevación moral y material del vencido; *Vid. Ibid.* p 21,1987,³⁸ En este sentido, la evangelización, aunque pareciera ser una manera suave o no violenta de dominación, se encargó, como bien relató Fray Bernardino de Sahagún en su libro *Historia de las cosas de Nueva España*, de la eliminación de todo arte, ciencia, y saberes de los nativos de manera poco justificable y violenta.

³⁹ Las ordenes Franciscanas fueron las primeras en llegar a Nueva España, siendo su llegada en 1524, con 380 Franciscanos

⁴⁰María, Jarquín Ortega. “Educación Franciscana” en *Diccionario de Historia de la educación en México*, México, CIESAS-CONACYT, p.7

Para 1585 el Concilio Mexicano legisló lo siguiente... y *mando que los párrocos usarán la lengua indígena de cada región para la evangelización*”⁴¹, además de inventarse diferentes métodos didácticos como la danza, el teatro y la música para la enseñanza de los indígenas. Por lo cual, un maestro era aquel que podía entender la lengua indígena y dominar la materna, así como el instinto paternal para tratar a los indígenas con suavidad. De esta manera, la primera manera de educar se hace a través del conocimiento de la lengua indígena sin ser bilingüismo ya que los que manejaban las dos lenguas eran las órdenes y no los grupos indígenas.

Por otro lado, el consejo de las Indias de España no estaba de acuerdo con que las lenguas indígenas se conservaran, ya que propiciaría la idolatría y la superstición. Asimismo estuvo en contra de los nombramientos de sacerdotes mestizos y criollos. Es evidente que para la cultura española europea en ese momento a través del uso de su razón como dice Dussel es la medida para denigrar a las demás lenguas de aquellos que consideraban “barbaros” y cuyos derechos quedaban por debajo de un sujeto normal por tal razón no podían acceder a puestos que los ponían en condiciones similares del conquistador y evangelizador.

No obstante, el rey Felipe III se opuso y asumió el compromiso con el Concilio Mexicano para la conservación de las lenguas indígenas y para el aprendizaje de la lengua española para quien lo quisiera. Este es el primer intento por respetar las lenguas de los pueblos indígenas.

Pero, esto se consolidó hasta el siglo XVIII cuando Carlos II ordenó la creación de escuelas en la Nueva España a través del Arzobispo de México Manuel Rubio y Salinas. En ese tiempo, se había decretado la existencia de *pueblos indios*, por lo cual, la creación de escuelas fue gracias a la participación de párrocos enviados por el Arzobispo y de los oficiales indios (que gobernaban cada *pueblo indio*). En las escuelas el objetivo principal era enseñar español (leer, escribir y hablar) a través de

⁴¹ Dorothy, Tanck. “La educación indígena en el siglo XVIII” en *Diccionario de Historia de la educación en México*, México, CIESAS-CONACYT, p.1

la lengua indígena, rezar y cantar en la lengua cristiana, es decir, el latín, separando a niños y a niñas. Es importante decir, que ese tiempo, los indígenas se oponían a la enseñanza del castellano solamente. Es decir, en este momento los pueblos proponían el bilingüismo como medio para preservar su lengua y aprender el español.

Cabe destacar que en esta época no se acostumbraba la construcción de edificios o inmuebles para la tarea educativa, así que las clases eran impartidas en casas abandonadas, en el atrio de las iglesias, jacaes y algunas casas de párrocos. Del modo que, las escuelas o la educación para los pueblos indígenas (desde la civilización y razón europea) fue en un inicio con una escasa infraestructura.

En 1763 se escribió el primer libro de texto gratuito indígena, éste contenía la vida de una india otomí de Querétaro. Su propósito era enseñar a leer y señalar valores cristianos. Que son los antecedentes de los libros de texto para la educación de los pueblos indígenas y que son de algún modo expresión de aquello que se deseaba que aprendieran los indígenas para propósitos de la cultura europea. Lo que habilitaba al indígena el gusto por servir y no protestar.

A pesar de todo, en 1770 Carlos III dictó y emitió que la enseñanza en sus múltiples facetas (leer, escribir y hablar) de la lengua española fuese obligatoria y que se prohibiese la enseñanza de las diversas lenguas indígenas. Más tarde las nuevas ideas de Educación que venían formulando en España gracias a la ilustración⁴² daban a la Educación un toque patriótico en donde la uniformidad en la cultura y la lengua eran la base, así como la gratuidad. Pues, este movimiento ponía énfasis en el conocimiento adquirido a través de la educación como el mecanismo para resolver problemas, mejor dicho, una nación educada puede estar mejor organizada para resolver sus problemas.

Este periodo histórico muestra que los intentos por respetar de alguna manera la cultura de los pueblos indígenas, a través de la preservación de sus lenguas, termina siendo anulada por la nueva ideología, la de la ilustración.

⁴² En este sentido, la ilustración para España se torno en un medio de poder centralizar el poder del Estado sobre el de la Iglesia de Roma

2. Tras el México independiente, la socialización, la asimilación y la ciudadanía es lo importante.



Foto: Ramiro Valencia

Tras el México independiente mestizos y criollos quedan a cargo de la creación de la nueva sociedad mexicana⁴³, a la educación se le asignan varias tareas entre las que se encuentran: homogenizar la cultura y la lengua, socializar al individuo y fomentar un ferviente amor a la patria. Es así que deja atrás la enseñanza del cristianismo y la educación se convierte en el reflejo de lo que la sociedad mexicana en ese momento exigía de sus integrantes. Así mismo se les exige a los indígenas desindianizarse, es

⁴³ Es importante destacar a estos dos grupos, ya que, los criollos que eran españoles nacidos en México y los mestizos, combinación entre un indígena y un español, representaban la gran cultura, es decir, el modelo de cultura europea que habían traído los españoles y sus razones de ser la mejor por sobre todas las demás.

decir, se les considera ciudadanos de segunda categoría por no asimilarse al modelo de civilización europea y de la gran cultura. Lo “indio” como se les consideraba a los pueblos indígenas, se considera un obstáculo para su propio desarrollo como sujetos. Por lo que, la educación que se otorga a estos, tiene el objetivo de convertirlos en ciudadanos, es decir, desde la propuesta de Jovellanos el amor a la patria y el aprendizaje del lenguaje común. Y desindianizarlos que puede ser interpretado también como una forma en la cual se deja las costumbres, tradiciones y todo aquello que evidenciaba que se era “indio” en pro de eliminar sus condiciones de desigualdad económica, social, política y cultural.

En 1824, José María Luís Mora destierra la palabra indio del lenguaje oficial, así mismo, por ley se da por hecho la inexistencia de los indios, afirmando: *En su estado actual y hasta que no hayan sufrido cambios considerables, no podrán nunca llegar al grado de ilustración, civilización y cultura de los europeos, ni sostenerse bajo el pie de igualdad con ellos en una sociedad de que unos y otros hagan parte*⁴⁴

Asimismo, se cambia el adjetivo de indio por campesino o proletariado. Pues, se pensaba que “...los indios representaban un obstáculo...: fueron siempre individuos improductivos, ni su temperamento ni sus organizaciones los convertían en promotores o usuarios del nuevo modelo, pues ni producen ni consumen; la urgencia de crearles nuevas necesidades y hacerlos ciudadanos fue la meta esencial de la educación”⁴⁵, así como toda una ideología de patriotismo e individualidad.

Aunado, según cálculos de Humbolt, en 1840 México existían dos millones y medio de indígenas⁴⁶ (náhuatl y otomí principalmente) que correspondía aproximadamente al 50% de la Población total. No obstante, la situación del indígena era la miseria, la enfermedad, la lejanía, y la ignorancia, después que fueron despojados de sus tierras, bienes y riquezas durante la colonia. A estos sujetos sólo les quedo una identidad

⁴⁴ Carlos Montemayor. *Los pueblos indios de México hoy*, México, 2001, p.66. Dirección URL: http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

⁴⁵ Tanck, Dorothy, *op. cit*, p.54

⁴⁶ Término usado por primera vez en 1840 en Veracruz para designar lo que antes era conocido como indios. Aunque suele ser un concepto ambiguo abarca a todas aquellas comunidades que fueron originarias de un territorio y cuyas tradiciones son contrarias a las occidentales, aunque comúnmente suele ser utilizado para nombrar a los grupos étnicos americanos.

desquebrajada y disminuida a los ideales de la igualdad política, que vió en ella la solución de la desigualdad.

Asimismo, el siglo XIX es caracterizado por las ideas que ha dejado la ilustración en especial, la de Jovellanos⁴⁷, cuyas ideas influyeron en la gratuidad en la educación, el amor a la patria y el lenguaje común. Jovellanos, quien promovía la enseñanza en primeras letras para todos; lectura y escritura. En su opinión “...*el hombre alcanza todos los conocimientos escritos en su propia lengua y la segunda le permite comunicar por medio de la palabra escrita sus ideas y conocimientos a todos aquellos que sepan leer en su idioma*”⁴⁸. Lo que contribuyó a la obligatoriedad del aprendizaje del español como lenguaje común frente al aprendizaje de las lenguas indígenas.

Asimismo, es importante resaltar, que tras la separación de la iglesia del Estado, éste último queda encargado del proyecto de educación mediante la escuela. Su fin se ve orientado a fortalecer las ideas de independencia para instituir en los educandos o “futuros ciudadanos”, valores, sentimientos, ideas, comportamientos y actitudes acordes al nuevo orden social, político y cultural. Lo que correspondía aprender elementos de la cultura que habían dejado los españoles y que la nueva élite política había elegido como aprendizaje significativo para ser ciudadano mexicano independiente de la corona española.

Por otra parte, se fortaleció la idea de que la educación, por lo menos la elemental, debía ser para todo el pueblo mexicano. Lo cual dio oportunidad por un lado, que los pueblos indígenas tuvieran el acceso a ésta educación y por el otro que la educación al no ser en su lengua materna se les dificultara a diferencia de los mestizos que tenían como lengua materna el español.

Cabe destacar por su parte, que la escuela se vuelve el espacio de confluencia o convivencia con los distintos estratos sociales y de la diversidad étnica. Es decir, la educación se vuelve la cosa pública (sin eliminar la educación informal que se da en el seno familiar).

⁴⁷ Melchor Gaspar de Jovellanos (1744-1811), funcionario, escritor y político asturiano

⁴⁸Lucía, García. “La cultura de la ilustración y las ideas de gratuidad, obligatoriedad y universalidad 1780-1821)” en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CIESAS-CONACYT, p.5

Con la creación del artículo 3º Constitucional, en la Constitución de 1857, la educación fue concebida “...como una función básica para la construcción de la sociedad libre y un Estado soberano... como medio esencial para la formación, el desarrollo y la transformación de la sociedad mexicana y como factor determinante en la transmisión de conocimiento y de cultura y de las solidaridades social”⁴⁹ asimismo, ésta debía “...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano fomentando a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”⁵⁰

En este sentido, podemos nombrar a dos personajes importantes, Benito Juárez y Maximiliano. El primero, exaltaba el ideal consistente en que *quitarse lo indio* era símbolo del progreso, es decir, a mayor asimilación a la reciente cultura nacional mayores oportunidades de salir del estado de miseria y pesadumbre. Por el otro lado, Maximiliano, aunque manifestó un claro deseo de ayudar al indígena y promulgar leyes a favor de éstos, llevando escuelas cuya enseñanza era bilingüe y creando consejos, no dejó de insistir en una enseñanza parecida a los ideales de los liberales. Sin embargo, sí fue el primero en proponer hacer un estudio de las lenguas existentes en el país.

Más adelante, la creación del Estado Nacional, el Porfirismo y la entrada del pensamiento del positivismo junto con la era de la modernización. Las discusiones más sobresalientes que se debatieron en esta segunda mitad de siglo, son las referentes a la educación de los indígenas, entre las cuales hubo posturas evolucionistas, hispanoamericanas, integracionistas, exterminadoras y asimiladoras. Hubo aquellas que tuvieron un mayor peso como la postura darwinista en donde la polémica fue ver si los indígenas eran sujetos y sí estaban destinados a perecer ya fuera de manera real con el total exterminio o sólo de manera simbólica. Esto es, donde los indios a través de la escuela se asimilarían y se olvidarían de su pasado.

Tras las discusiones se determinó que la educación indígena sólo debería ser elemental debido a la inteligencia poco virtuosa que mostraban los indígenas. Ya que, a los indígenas les costaba aprender el español para después aprender los conocimientos que

⁴⁹ *Ibidem*, p.3

⁵⁰ *Idem*

exigía la sociedad en este momento. Pues sólo lograría crear sujetos para el trabajo manual, a excepción de algunos casos particulares. En este sentido, se hizo hincapié en construir escuelas de clase, así, una ciudad como Oaxaca, predominantemente indígena, se podía ver escuelas de primera clase en la capital y escuelas de segunda y tercera en zonas alejadas⁵¹.

Aquí, como habíamos mencionado con anterioridad, la educación “para los pueblos indígenas” había iniciado con una escasa infraestructura en la colonia. En el México independiente se justifica esas carencias argumentando que los grupos indígenas deben recibir una educación insuficiente, es decir, elemental-dadas sus escasas habilidades para aprender el español-. Y que posteriormente influirá en las desventajas de oportunidades o del acceso a una educación no elemental justa. Las desventajas se veían manifestadas en escasa infraestructura de las escuelas acompañada por una deserción de profesores que por falta de salario, de atención por parte de las autoridades, de servicios necesarios y de una deserción o inasistencia de los indígenas quienes se desanimaban por la indigencia de su educación.

Es importante destacar, que en esta etapa de desigualdad educativa, iba atenuada con la estigmatización del indígena. Pues, la falta de profesores, hizo que se cambiaran los métodos y las atenciones hacia los indígenas. Por lo cual, las escuelas se hicieron unitarias y las horas de clase se redujeron; al mismo tiempo que las materias que se impartían en razón de *que sí el indígena era incapaz de aprender el español no tenía importancia el enseñarle otras materias*. Por lo que, los profesores dedicaban casi todo el tiempo a la enseñanza del español. *En la mañana se impartían lengua nacional, aritmética, enseñanza intuitiva, ciencias naturales, agricultura, historia y geografía, y en las tardes caligrafía, dibujo, instrucción cívica, moral, canto y labores de mano para las niñas.*⁵²

Por otra parte, la enseñanza de las matemáticas, se limitaba al carácter aritmético elemental, sumar, restar con ejemplos cotidianos para contar parcelas, el ganado, las cosechas en otras cosas. Lo importante de rescatar, es que la educación indígena sólo se

⁵¹ María Bertely Busquets. “Los indígenas olvidados en las escuelas de tercera clase del siglo XIX” en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CIESAS-CONACYT, p.2

⁵²Bertely, María. “Panorama histórico para la educación de los indígenas en México” en *Diccionario de la historia de la educación en México*, México, CIESAS-CONACYT, p.10.

límite a saber, escribir, leer, sumar y restar, restringiéndolo de otros conocimientos importantes para el entendimiento de su realidad.

Por lo tanto, éste periodo deja claro que el ser indígena es una condición de categoría social y humana inferior que obstaculiza el objetivo de alcanzar el ideal de la gran civilización europea. Por ello la educación opera como el catalizador para construir la jerarquización social o al menos dar lugar al interés de discriminar negativamente a los sujetos capaces e inteligentes de aquellos que no lo son por su condición racial (indígenas). Esto a partir de teorías supuestamente evolucionistas desde las que se pretendió justificar, argumentativamente, esta postura.

3.Siglo XX. Del Integracionismo, Aculturalismo y la ¿interculturalidad?

Los ideales de la Revolución habían dejado claro que la independencia no alejó a los españoles ni a su ideal de cultura sobre los proyectos de construcción de una sociedad mexicana. Un intento por crear una identidad única y genuina hizo que los ideales se convirtieran en el mestizaje renovado entre los indígenas y los revolucionarios, aludiendo a la famosa frase de José Vasconcelos de crear la “raza cósmica”. De alguna manera se resignifica lo que es ser indígena, pues ahora se le atribuyen virtudes comunistas y se crea una instancia especial para su educación. A la educación se le asigna la tarea de civilizar, fomentar el trabajo y los valores patrióticos.

Se pone también por primera vez el discurso de la defensa de la autonomía y preservación de sus lenguas (Gamio). Se pasa del integracionismo al aculturalismo, el primero desde la perspectiva que se debe integrar al indígena a la sociedad mexicana. El segundo como aquel que permite valorar usos y costumbres de los indígenas y el respeto de su lengua al menos de modo inicial pues el objetivo era pasar al español, teniendo como meta la cultura nacional mexicana y la utilización del español como lengua nacional.

Los 70 's son el parte aguas de discusión sobre lo indígena, su identidad, sus derechos y la colonización y dominación. Se ponen sobre la mesa de discusión temas como el bilingüismo y el biculturalismo, entendidos como herramientas para la educación de los pueblos indígenas. Pero, el biculturalismo será el antecedente de la interculturalidad

para decir que los conocimientos locales, regionales y tradicionales se deben complementar con los conocimientos universales

El siglo comienza con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1905 a cargo de Justo Sierra quien vio en la educación un medio para enaltecer al indio, la patria y la civilización, haciendo del indio un ser distinto del que es. Decía Justo Sierra:

convertirlo en el principal colono de una tierra intensamente cultivado, identificar su espíritu y el nuestro por medio de la unidad de idioma, de aspiraciones, de amores y de odios, de criterio moral y de criterio mental; encender ante él el ideal divino de una patria para todos, de una patria grande y feliz; crear en suma el alma nacional, esta es la meta asignada al esfuerzo del porvenir, ese es el programa de educación nacional⁵³

Junto a la revolución la cuestión de la educación indígena se vuelve de alguna manera más positiva pues, se piensa si es necesario en crear una educación específica para ellos de igual manera el leer y escribir ya no significa, conocer.

Igualmente, se resignifica lo que es ser indígena y por su puesto su valoración. Ahora, desde las miradas marxistas se le atribuyen virtudes comunistas y por lo tanto, superiores a cualquier otro habitante. El tema que resalta ahora en términos de debate es el de la distribución de la tierra, pues ha sido desigual y se ha traducido en un obstáculo para el desarrollo del indígena. Por esto, la tarea de la educación indígena será una educación que los lleve hacia el trabajo, así como a una educación física, moral e intelectual. Esta iniciativa da lugar a lo que se llamará Escuelas Rurales.

Y es que en este periodo, la distribución de la tierra es el tema preferido para explicar las condiciones de desigualdad en las que se encuentran los pueblos indígenas. Por esto la educación ya no pretende “desindianizar” a los indígenas sino, que se propone fomentar el trabajo, los valores patrióticos pero, también conserva el interés en “civilizar”.

Llega otra etapa muy importante, donde Vasconcelos fue el iniciador de las escuelas rurales o casas del pueblo (1921)⁵⁴ cuyos propósitos eran: 1) constituir la escuela para

⁵³ Tanck, Dorothy, *op. cit.*, p.95

⁵⁴ Estos eran internados que cumplían además de lo mencionado la función de padres, pues los hijos eran abandonados por sus padres por no tener los suficientes recursos para mantenerlos, del mismo

la comunidad y la comunidad para la escuela,2) civilizar e inculcar valores patrióticos , cívicos de fraternidad y solidaridad,3) promover el bienestar de cada uno de los educandos, 4) formar hombres libres en el amor a la patria y las instituciones, 5) el preparar para la vida y para una lucha fácil por la existencia a través de prácticas agrícolas, industriales domésticas propias de la localidad. Así se inician las normales rurales y las misiones culturales:

Los fines que se propone alcanzar la Casa del Pueblo son magníficos, pero lamentablemente los problemas de marginación en que vive la dispersa población indígena, los hace inalcanzables, además de que los métodos directos y los procedimientos compulsivos que se emplean en el trabajo, levantan una barrera casi infranqueable entre los maestros y la comunidad indígena a la que pretenden beneficiar⁵⁵

Manuel Gamio, al frente del Departamento de Educación y Cultura Indígena, como alumno del antropólogo norteamericano Franz Boas, pensó en los indígenas como parte fundamental del proyecto nacional. A partir de ese momento se defiende la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales, la preservación y cultivo de las lenguas propias. Sin embargo:

Ante la débil o nula respuesta de la población indígena a los apremios del programa educativo a ellos destinado, y debido a la presión que sobre la Secretaría de Educación Pública ejercen los campesinos de habla castellana, exigiendo escuelas y maestros, esta dependencia desvía sus afanes hacia la atención del sector campesino al convertir las Casa del pueblo en escuelas Rurales y el Departamento de Educación y Cultura Indígena en el de Escuelas Rurales⁵⁶

Es importante, destacar que a principios de éste siglo la propuesta de Gamio y la resignificación de lo indígena abren la temática de la autonomía y el respeto de las lenguas indígenas y que es el inicio de lo que acontecerá a finales del mismo siglo en relación con la declaración y el ideal de derechos de los pueblos indígenas.

Plutarco Elías Calles inaugura la Casa del estudiante indígena, dejando atrás el proyecto de Gamio y Vasconcelos para rescatar las ideas de John Dewey, sobre

modo estas se encontraban lejos de las comunidades ya que sólo se crearon en poblaciones aledañas a la Ciudad de México y a la capital de los Estados o de las ciudades.

⁵⁵ Ramón, Hernández. *La educación para los pueblos indígenas de México*, México: SEP, DGEI, 2000, p.18

⁵⁶ *Idem.*

democracia y educación, a través de una escuela práctica que defendiera al individuo, la vida de la comunidad; que también vinculara al niño con la enseñanza del español, pero sobre todo que potencializara el trabajo. De esta manera, la educación para los indígenas se volvió hacia la comunidad, con el lema de *...aprender haciendo: el huerto, el gallinero, el apiario, el palomar, el botiquín, el escritorio público, el campo deportivo, el teatro al aire libre, la carpintería, el costurero, la cocina*⁵⁷. Asumiendo el español como puente para la integración nacional basada en la ciudadanía. Cabe destacar, que los principales objetivos que enmarcaba la Casa del Estudiante indígena eran:

Anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época precedente, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana...que los jóvenes indios sientan vigorosamente que son miembros de la gran familia; se les hará estudiar, trabajar, jugar, pasear, etc. , en promiscuidad con criollos y mestizos; que alienten, luchan, triunfen, sufran o padezcan con ellos, se provoquen nexos de intereses materiales y morales, corrientes de inteligencia recíproca, aspiraciones y finalidades básicas comunes, para que mañana puedan influenciar y ser influenciados, a sabiendas, en provecho de la cohesión y unidad mexicana⁵⁸

Aún cuando la resignificación de lo indígena ya no constituye una denigración absoluta de su humanidad y capacidad, se sigue considerando que la educación es el medio para civilizar al indígena. Y no porque éste sea menos inteligente o no sea capaz de aprender, sino por que los modelos de civilización son contrapuestos: la sociedad mexicana sigue teniendo como marco de referencia, como modelo de desarrollo y civilización, a la moderna Europa. Por lo cual, los referentes inmediatos que serán adheridos a los ideales de la civilización europea son los criollos y mestizos y serán el ejemplo a seguir para los grupos indígenas, para que estos sean enaltecidos cada día que se acerquen y desarrollen sus ideas.

Con el gobierno de Lázaro Cárdenas se vuelve a la fórmula antigua: desindianizar y civilizar a los grupos indígenas. Él creía que lo único que le faltaba al indígena era la posibilidad de instruirse y de alimentarse por lo que el principal eje de su administración fue sacar de la marginación a los grupos indígenas. En 1935 el Instituto Lingüístico de Verano propondría el bilingüismo como puente para mejorar

⁵⁷ María Bertely, *op. cit.*, p.98

⁵⁸ *Ibidem*, p.19

el aprendizaje de la lengua española. Para 1936 con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas se inician varios proyectos entre los cuales estaba el mejoramiento de procedimientos más didácticos de enseñanza para darle solución a la relación maestro castellano-niño monolingüe indígena por lo cual, éste departamento patrocina la Primera asamblea de Filólogos y Lingüistas, en 1939⁵⁹. Hubo importantes conclusiones, pero de entre ellas me interesa resaltar las siguientes: la de preparar discos fonográficos en las diversas lenguas indígenas, la utilización de cartillas murales para la alfabetización y para la instrucción inicial, la utilización de la radio, el uso de periódicos murales y de volantes en lengua indígena, la utilización de letreros, la organización de misiones alfabetizadoras pero, sobre todo la utilización del método psicofonético de Townsend para la enseñanza de la lectura. Este método se basaba en una graduación de las habilidades del alfabeto, presentando lo más fácil primero y lo más difícil después. Así como la enseñanza del español como materia del plan de estudios en el segundo o tercero de primaria. *“Como consecuencia práctica de esta reunión de filólogos y lingüistas- Dice Aguirre Beltrán –nace el Proyecto Tarasco, primero, y el instituto de Alfabetización para indígenas monolingües, después. En éste último se afirma la idea de la enseñanza en lengua materna, como un programa que se extiende a diversos Estados del país”*⁶⁰ Un año más tarde el Primer Congreso Indigenista Interamericano⁶¹ propondría una política educativa para los grupos indígenas :

I..a) El respeto a la personalidad indígena, entendiéndolo por ella el respeto a su dignidad, sensibilidad e intereses morales, así como sus hábitos positivos de organización social y a sus manifestaciones típicas de cultura, b) El reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la personalidad indígena; así como de su uso en las etapas iniciales de la preparación educacional y vocacional entre los indios, c) Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas de Indios, d)Uso de la lengua nacional en todo el desarrollo del programa educativo de los grupos indígenas que la tengan como lengua habitual; sin perjuicio de dar, como instrucción suplementaria, el conocimiento de las lenguas nativas...II a) Elaboración de

⁵⁹Ésta se llevó a cabo del 9 al 13 de mayo. Hubo una gran participación de especialistas tanto nacionales como extranjeros, entre ellos Miguel Othon de Mendizabal, Alfredo Barrera Vázquez, Wigberto Jiménez Moreno, Morris Swadesh, Mac Quown, Kenneth L. Pike y William Cameron Townsend.

⁶⁰*Ibidem*, p.25

⁶¹ En él hubo participación varias delegaciones de distintos países integrantes de América Latina como Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y México.

textos necesarios para realizar la enseñanza de la lectura y la escritura de las lenguas nativas; así como los libros elementales de divulgación científica.⁶²

Hasta aquí el sentido de lo “indígena” visibiliza una condición anterior a la condición deseada de los ciudadanos mexicanos, se alude a que los indígenas tienen lenguas “nativas” y que el objetivo es que se aprenda el español. La intención de educar ha sido la de llevar al indígena hacia la cultura y lengua nacional, de nuevo. Es por ello que se propone la enseñanza en lengua materna al igual que se sugiere que los indígenas que hablen en español no tienen obligación de aprender en su lengua indígena.

Tras este primer congreso se decretó la creación del INI Instituto Nacional Indigenista (1948) cuya justificación era el siguiente:

El Gobierno Federal consideró que el problema indígena es un aspecto especial de los problema que tiene la población campesina de México; pero el problema indígena necesita un tratamiento especial precisamente porque las comunidades indígenas, por su atraso cultural y especialmente por hablar lenguas indígenas exclusivamente o de un modo predominante, no están incorporadas de hecho, a la vida social, económica y política del país”⁶³

De esta manera, aparece el término “aculturación” propuesto por Aguirre Beltrán y promovido por Antonio Caso y Julio de la Fuente. Aguirre Beltrán consideraba a la aculturación un proceso más lento y menos violento donde se toma en cuenta la experiencia cultural del educando y las necesidades de la comunidad, para no hacer un alfabetismo disfuncional fuera de contexto. En este sentido, se promueve una capacitación de los maestros en términos bilingües y biculturales, la primera para poder comunicarse con la cultura ajena a la indígena y saber que existe, y lo bicultural para poder resolver las necesidades de los indígenas a través de las ideas de la otra cultura. En cuyo caso, la escuela se vuelve el espacio de transición de la cultura indígena a la cultura mestizo-occidental de civilización y modernidad.

Cabe destacar, que el término “aculturación” proveniente del inglés, refiere al contacto entre culturas, pero su partícula proviene del latín *ad*, que se elimina al estar en contacto con una palabra que comienza con “c” y denota negación en su primera

⁶² *Ibidem*, p.27

⁶³ *Ibidem*, p.32

significación. En este sentido, la aculturación significa sin culturación y se interpreta como expresando la idea de suministrar cultura al individuo que carece de ella. Pero, según los estudios en torno a este término, descritos en la obra de Gonzalo Aguirre, se estudiaba la aculturación como la influencia de los occidentales -como cultura superior- hacia las culturas primitivas inferiores. Pues se creía que las culturas indígenas representaba las culturas primitivas y que la cultura europeas representaba la evolución de las culturas, por lo que, se autonombraron superiores. Para Aguirre, que hizo estudios en México sobre la cultura indígena, “...la aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas entre formas de sentido opuesto, que tienen a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción...”⁶⁴.

Las primeras cartillas que elaboró el INI para la castellanización y alfabetización indígena fueron en cuatro lenguas indígenas: el náhuatl, el otomí, el maya y el mixteco. Las acciones comprendidas en los objetivos generales de la educación indígena eran: a) Protección y conservación de la salud, b) Mejoramiento de la economía, c) Mejoramiento del Hogar, d) Recreación, e) Enseñanza de los conocimientos básicos. Uno de los puntos importantes en estas acciones es el que se refiere a la integración de los grupos indígenas a la nacionalidad mexicana mediante la enseñanza de la geografía y la historia mexicana, así como de la obra del gobierno mexicano en la conciencia de la mexicanidad.

Asimismo se les impartía los conocimientos necesarios para la comprensión de los fenómenos naturales y sociales y aquellos otros que necesitan en su relaciones de la vida cotidiana como: aritmética, literatura recreativa para formar hábitos de lectura, y literatura sobre los mejoramientos de sus cultivos, curación de animales, cría de los mismos⁶⁵

Esto evidencia que el ser indígena es un contraste con los demás mexicanos, pues por su idiosincrasia no ven por su salud, no se saben recrear, no saben como salir de su pobreza material, no saben como cuidar a los animales y como sacarle provecho al

⁶⁴ Gonzalo Aguirre Beltrán. *El proceso de Aculturación; y el cambio socio-cultural en México*, México, INI, UV, FCE, 1956, p 270

⁶⁵ *Ibidem*, p.60

campo. Tampoco saben cómo es que se construyó la historia de México, que en estos proyectos es lo que nos identifica por sobre todas las cosas y las demás historias.

Más tarde Luis Echeverría Álvarez planteaba que “...*el indigenismo no debe significar la aceptación de un estado inmóvil de la sociedad tradicional. El respeto que nos merecen los valores espirituales autóctonos ha de ser un estímulo para la política educativa que debemos aplicar en los núcleos indígenas*”⁶⁶. Desde esta postura se abre una brecha importante en las acciones enfocadas a satisfacer de manera más pertinente lo que es la educación de los pueblos indígenas. Ya que, por un lado se buscaba acabar con la marginación y por otro, se cambia el concepto de educación:

“...*especialmente la que se imparte a niños y jóvenes indígenas – no debe limitarse a transmitir ideas y conocimientos a sujetos pasivos. Ha de concebirse como una tarea dinámica que considere al educando como un elemento activo de transformación social.*”⁶⁷ Por lo cual, se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio indígena (1971) y con ello se da pie a la educación bicultural y bilingüe. Aquí cabría rescatar el significado bicultural

significa: que la población indígena adquiera la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores culturales constituidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros aspectos más, y que es necesario que los conozca más ampliamente. Además de que es igualmente importante y necesario que conozca la cultura, la organización y funcionamiento de la sociedad nacional de la que, también forma parte⁶⁸

El término bilingüe hacía referencia al aprendizaje y al dominio del español por medio de la lengua materna, para crear un ambiente de mayor confianza y comunicación. Por lo cual, fue necesario conseguir maestros bilingües. Los métodos y técnicas de trabajo tenían como objetivo primordial, la aculturación, el respeto de la personalidad, cultura y tradiciones de los pueblos indígenas: la revaloración de su cultura. La década de los 70's es un periodo importante para la educación indígena ya que permite hablar de lo que significa ser indígena desde otras vertientes y desde los puntos de vista de otros sectores de la sociedad (incluso se promueve la participación

⁶⁶ *Ibidem*, p.72

⁶⁷ *Idem*.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 78

de los propios indígenas). Esto sirve incluso para decir que no es suficiente con que se respete la lengua indígena y que se revalorice su cultura, sino que es necesario liberarlo de la condición de dominación y del proceso colonialista utilizando la educación como medio para tal liberación.

Cabe destacar, que durante éste periodo se emite la declaración de Barbados (1971) para abrir la discusión acerca de si se debía tomar en cuenta los derechos de los indígenas -y en particular el de los niños- cuya educación debería ser en su lengua materna. Al mismo tiempo, antropólogos, sociólogos y otros especialistas en ciencias sociales inician lo que se llamara el panindiasmo, cuyo fin era la regionalización, la movilización y la liberación integral. La propuesta de educación en este sentido se orientó hacia la liberación de los pueblos indios y la recuperación de la identidad y de la cultura. Desde el marxismo se insiste el problema indígena como resultado de la dominación, de la neocolonización. Hasta ahora no se había escuchado la voz de los indígenas. Se había decidido por ellos, se había hablado por ellos, como una muestra de esa comprensión que les entiende finalmente como seres incapacitados para tomar decisiones propias, para tener opinión y pensamiento propio.

Uno de las obras importantes en este sentido es *México Profundo* de Bonfil Batalla, en ella el autor analiza la participación de las culturas indígenas en decisiones que competen a su educación, los conocimientos universales con los tradicionales y el desarrollo de la propia cultura a través de un biculturalismo: de manera conjunta con la otra cultura.

Desde esta perspectiva se abre un debate importante en la participación de la cultura indígena para relacionarse con la cultura mexicana, en relación con sus conocimientos llamados “tradicionales” frente a los conocimientos “universales” y que podría ser el inicio de lo que posteriormente se entenderá por “interculturalidad” y las acciones que lo acompañarían.

En 1978, se crea DGEI (Dirección General de Educación Indígena) por presiones de asociaciones de profesores bilingües en formalizar la educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, para esta institución sería más importante fomentar el bilingüismo ya que, se consideraba un medio por el cual se fortalecería el sentimiento de pertenencia

indígena y se les integraría tanto política como geográficamente. Por esta razón desde lo institucional se consideró que ser indígena era una condición que se debía fomentar en su inmovilidad de identidad, para dividir a la sociedad en indígenas y no indígenas, Clasificación que comúnmente se utiliza para los estudios estadísticos nacionales (INEGI).

Años más tarde muchas naciones son reconocidas como “multiculturales” a partir del cual cada nación se caracteriza por que dentro de su territorio existen culturas minoritarias a causa de la migración o en la existencia de culturas milenarias que ya habitaban dichos territorios. Lo cual lleva a la modificación de sus constituciones en cuanto a derechos lingüísticos, culturales, económicos, políticos. En 1989 México se suscribe al acuerdo 169 de la OIT (Organización Social Internacional del Trabajo) en relación con los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas en cuanto métodos, herramientas, y capacitaciones. Esto da como resultado una sustitución del término “bicultural” por “intercultural”. Este último fue utilizado y analizado por primera vez por Elba Gigante. Ella planteaba que la interculturalidad lograría una **complementariedad** de los saberes entre las culturas, usos y costumbres, creencias tanto locales, regionales, nacionales y universales. En 1994, el levantamiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) exigirá tener una nueva relación del Estado con los grupos indígenas traducida en la modificación de la legislación con el fin de defender y legitimar los derechos de los pueblos indígenas. Se demanda una educación intercultural por considerar que es una educación que respetará y aprovechará los saberes, el uso de las lenguas, el reconocimiento de la herencia cultural, y su organización.

En el 2000 se modificó el artículo 4º Constitucional para formalizar de alguna manera los derechos políticos, culturales, económicos, lingüísticos y educativos. Para 2001 se crea un organismo encargado de la educación intercultural bilingüe del indígena, es decir, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

(CGEIB). Asimismo se introduce en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Política de educación intercultural para todos, Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena. En la cual se determina el papel de la educación del modo siguiente:

A la educación le corresponde, de manera fundamental, contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación. Podrá hacerlo mediante procedimientos respetuosos de formación en valores, en los que los alumnos vayan construyendo sus propios códigos de ética, a lo largo de su trayectoria escolar, apoyados por el conocimiento de los valores universales y desarrollando su capacidad de reflexión y diálogo; así los alumnos deberán llegar a convencerse, entre otras cosas, de que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el sólo hecho de existir, merece respeto. A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.⁶⁹

De esta forma, no sólo a la interculturalidad, sino a la educación se le atribuyen varias capacidades: la primera, terminar con el racismo y la discriminación, a través del reconocimiento de los indígenas que asisten a la escuela y que tienen una lengua y cultura distinta, así como "...contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de un sustrato común a los diversos sectores de la sociedad mexicana que, respetando la especificidad cultural de cada uno, y a partir de ellos, conformará la identidad nacional renovada"⁷⁰ A la interculturalidad se le atribuye la capacidad dar lugar a la relación con los pueblos indígenas de manera simétrica para eliminar los prejuicios y racismo que se tiene contra estos grupos minoritarios y diferentes. Además México se reconoce como un país multicultural compuesto de una gran diversidad, por lo cual, la educación intercultural es el medio para reconocer esta diversidad indígena y respetarla pero, teniendo como finalidad la construcción de una identidad nacional renovada.

⁶⁹ Programa Nacional de Educación 2001-2006

⁷⁰CGEIB/Dirección de Desarrollo del curriculum intercultural, Dirección URL: eib.sep.gob.mx/proyectos/direccion01/desarrollo.html.

La interculturalidad, ¿un discurso heredado? ha venido a ser un término relevante que causa polémica y que se encuentra en distintos discursos en las políticas educativas de los estados nacionales como forma de operativizar el discurso de la Multiculturalidad. Entendida ésta en su término más simple como la existencia de múltiples culturas compartiendo un mismo espacio y la interculturalidad como el intercambio entre culturas.

Los distintos conceptos que acompañaron a la educación indígena compartían un objetivo en común, la necesidad de integrar a los grupos indígenas y que éstos aprendieran el español. La interculturalidad habla de la necesidad de aprender el español y también de que se forje una nueva identidad nacional desde las culturas indígenas. Lo que dice que la interculturalidad como nuevo término reivindica proyectos de integración y asimilación muy similares a los que se habían desarrollado a lo largo de la historia de la educación indígena.

Capítulo 3. Encontrando el sentido de la interculturalidad



Foto: Ramiro Valencia

3. Encontrando el sentido de la interculturalidad

Uno de los mejores medios con que configuren el bien en sus almas los bárbaros, es sabiendo la lengua de los ministros evangélicos, muy grato será a nuestra majestad, que tanto desea el bien de los indios. Con la lengua explican los hombres sus conceptos, comercian entre sí, dan leyes a los magistrados, sentencian los jueces y se conservan las repúblicas: con la lengua se componen los disturbios más belicosos, los rebelados se pacifican, los crueles se amansan, los empedernidos se ablandan, los barbaros se sujetan, las tradiciones se descubren, los hombres y costumbres se conocen, y las naciones se gobiernan.

*Thomas de Guadalajara, Compendio de arte de la lengua de los tarahumaras y guazapes,
Puebla*

El objetivo de este capítulo es explicar el concepto de interculturalidad y su origen; cómo se expresa en la institución educativa mexicana y cómo se explica desde una visión indígena. Estos serán los elementos que permitirán analizar lo que se entiende por “educación intercultural”.

1. ¿De donde nace la interculturalidad?

Dado que la interculturalidad nace como una necesidad de cubrir los vacíos de la “Multiculturalidad” -entendida como posición política hacia la diversidad-, es un término que se utilizó a partir de los años 70's. Nace como un movimiento contra la discriminación en los Estados Unidos (alberga grupos sexistas, feministas, anti-racistas etc.). Al mismo tiempo, surge en países como Canadá, Países Bajos, Inglaterra etc., donde grupos étnicos se enfrentaban a una ideología monocultural y de asimilación que impedía desarrollar el “pluralismo sociocultural” en donde la educación era el eje de las demandas. *El multiculturalismo puede ser interpretado como el reconocimiento político de una serie de diferencias sobre la diversidad y que*

*tiene que ver con el cambio de posicionamiento de la unicidad, homogeneidad que se interpretaba a través de la raza y la nación*⁷¹

El movimiento multicultural como fenómeno político-social sufrió distintas posiciones ideológicas y políticas a raíz de las circunstancias históricas de cada país. Esto puede ser relacionado con las medidas que ha tomado la educación indígena como estrategia de integración, del otro, del diferente.

♣ *Asimilacionismo*

Pretendía la absorción de diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad que se consideraba homogénea. Esto teniendo como único criterio a considerar, la cultura dominante. Se tiene como premisa que la cultura dominante es superior, mientras que el factor étnico es considerado como características de sociedades arcaicas o en vías de desarrollo. En este sentido, se considera al universalismo como una particularidad de sociedades avanzadas. La diversidad se ve como amenaza a la integridad y a la cohesión social.

♣ *Integracionismo*

Esta postura trató de crear una cultura común que recogiera las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales sin que ninguno de ellos se impusiera al resto. Surgida a comienzos de los 70^a, pretende ser un adelanto respecto de la ideología de asimilación, ya que plantea la igualdad de derechos para todos los ciudadanos y trata de promover la unidad a través de la diversidad.

♣ *Pluralismo*

⁷¹Daniel Gutiérrez Martínez, “Multiculturalismo, pluralidad y diversas culturas” Materia Optativa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, martes 19 de febrero, 2008.

Esta surge como un rechazo a la jerarquización etnocéntrica de las culturas. Se pretende que cada grupo pueda desarrollar libremente su cultura y su identidad en el marco de la sociedad y que pueda también educarse con sus propios valores y conocimientos culturales en igualdad de condiciones. Se dejan atrás todas las ideologías que degradaban a las minorías y se les ve como grupos enriquecedores en lo global. Asimismo se promueve el reconocimiento de ciertos espacios, estructuras e instituciones propias que garanticen sus aspiraciones sociales, políticas, económicas y educativas para su evolución satisfactoria.

Sin embargo, el multiculturalismo no resuelve el problema que se debate en torno al cómo construir un diálogo con el diferente, con la alteridad, el cómo intercambiar posiciones, pensamientos, ideologías y formas de vida. En encontrar un punto de partida común donde la igualdad sea acorde con nuestras necesidades culturales. Por lo que su posición sólo queda en el discurso de la existencia de lo diverso y de cómo integrarlo a la idea de los estados nacionales.

En este sentido esta visión de multiculturalismo da pie a una nueva ideología que viene permeando desde finales del siglo XX en Europa y América Latina con el objetivo de organizar la sociedad y de crear condiciones más justas para los grupos étnicos. Grupos que han llegado como un proceso de migración o que ya existían en los Estados nacionales, pero, que habían sido aislados y forzados a olvidar su identidad y adquirir la cultura, costumbres, e identidad nacional.

Por lo tanto, la interculturalidad nace como una utopía de justicia y equidad para todos estos grupos étnicos. De ahí que tome distintas interpretaciones, pero, siempre en la mira de tener una oportunidad más equitativa en cuanto a obtener las mismas condiciones de igualdad, según su cultura.

2.La interculturalidad, una nueva postura ante lo diverso.

El término intercultural es incluido en el Diccionario de la Real Academia Española hasta noviembre del 2006. Aún cuando existen diversas nociones del concepto, la tarea que se le ha dado es enorme, ya que, la gran mayoría coincide en que la Interculturalidad como obra de magia, podrá hacer de la relación de los hombres y por tanto, de los grupos una relación armónica, en situación de igualdad, de mutuo respeto y entendimiento. Sin embargo, hay una contradicción entre el discurso teórico y el hecho real. La gran mayoría de los seres humanos no nos encontramos por lo menos, en las mismas condiciones iguales de bienestar, según nuestra cultura, y mucho menos de poder. Es entonces que las relaciones se vuelven hostiles y por tanto, desiguales.

Según Irmela Neu, *el multiculturalismo parte de la igualdad entre culturas, la interculturalidad del diálogo entre culturas, las cuales han transitado por largos procesos de formación de una ideología nacionalista hacia una política centralista de unificación nacional y de hegemonía cultural*⁷² y retomando la postura de Dermogon.

Multiculturalidad e interculturalidad no son sustituibles el uno del otro y deben de conservarse y pensarse juntos. Pluriculturalidad, Multiculturalidad (no pueden confundirse con el multiculturalismo) significa solamente la existencia de de varias o múltiples culturas co-presentes en un mismo espacio que puede ir de un barrio, una ciudad hasta el planeta entero...El concepto interculturalidad forma parte de la cultura, que ha elegido procedimientos de unificación cultural, en primer lugar dentro de sí mismo y en relación con otras culturas. Estas son las culturas que creen que sus características son superiores y también buenas para otros⁷³

⁷² Irmela Neu. “Sincronicidades, hacia un nuevo enfoque” en *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*, México, Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Autónoma Metropolitana, 2006, p.166

⁷³ Dermogon, Jacques. *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris: Antropos ,2002 pp. 29 y 33 Apud. Irmela Neu. “Sincronicidades, hacia un nuevo enfoque” en *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*, México, Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Autónoma Metropolitana, 2006, pp.166-167 *Multiculturel et interculturel- Les deux termes ne sont pas substituables l' un á l'autre et doivent être conservés et pensés ensemble.Pluriculturel, multiculturel (á ne pas confondre avec multuculturalisme)signifient seulement l'existence de plusieurs ou de multiples cultures co-présentes dans un même ensemble qui peut aller de tel quartier d'une ville á la planète entière...La notion d'interculturel fait davantage partie des cultures qui ont plus souvent choisi des procédures d'unification culturelle, d'abord á l'interieur d'elles-mêmes et ensuite dans leur relation aux autres cultures. Ce sont*

Por lo cual, mientras que la multiculturalidad anula la relación entre las culturas o los procesos de intercambio que se generen, “...la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento a lo que sucede cuando los grupos de diferentes culturas entran en relaciones e intercambio. Esto, implica que los diferentes son los que se encuentran en condiciones de negociación, conflicto y prestamos recíprocos”⁷⁴

En Francia y otros países la interculturalidad en educación se ha entendido como un medio de adaptación a la lengua y cultura hegemónica. En tanto en América la posición discutida por los grupos indígenas es en el sentido de las relaciones inter-étnicas.

Para analizar la interculturalidad, es importante tener una noción de cultura como la siguiente: “Cultura es el conjunto de los procesos sociales de significación, conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida”⁷⁵

Para Bourdieu, la cultura se forma a partir de las relaciones de sentido que organizan la vida social y las relaciones de significado que acompañan el valor de uso y el valor de cambio. Por lo cual, es un proceso social. Dado lo anterior, la cultura no sólo abarca el mundo de lo simbólico, sino que se inserta en una construcción socio-histórica en la que el hombre crea las maneras de relacionarse con su tiempo y espacio. Es decir, es el cómo por el cual el hombre se apropia de un pedazo de mundo.

des cultures qui pensent que leurs caractéristiques sont supérieures et bonnes aussi pour les autres.
(traducción Mía del francés al español)

⁷⁴ Néstor, García Canclini. *Diferentes, Desiguales y Desconectados; Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa ,2004,p.23

⁷⁵ *Ibidem*, p.29

Por ello, la interculturalidad llega a ser interpretada como un fenómeno donde se relacionan distintas formas de apropiación del poder, para saber quienes disponen de una mayor fuerza para modificar los significados de los objetos.

Asimismo, se convierte en un choque de significados, donde nacen los procesos de negociación, de interacción y de confrontación, de resignificación y refuncionalización de lo tradicional desde una posición moderna. Es decir, como una reubicación de las culturas que han quedado en la exclusión de la compleja interculturalidad contemporánea y global.

Es entonces, que podemos decir, que la diferencia se encuentra en la diversidad simbólica y la desigualdad socioeconómica. Pero, también participa en la visión de la cultura paralizante, en donde las costumbres, ideologías, sensaciones, pensamientos y cosmovisión, quedan inamovibles en el tiempo mediante un discurso etnocentrista, se decide quién se mueve, quienes o qué elementos participan de las otras culturas a través de la educación o de la difusión de los medios de comunicación. De aquellos elementos y paradigmas que son claves como patrones universales a seguir.

En este sentido, se dice que las relaciones dentro de los grupos indígenas son de reciprocidad y de jerarquías, de dominación por parte de los hombres hacia las mujeres, de los ancianos sobre los jóvenes, de los católicos sobre otros grupos religiosos. En suma las prácticas de los pueblos originarios revela cuántas veces las diferencias culturales, en vez de sostenerse como absolutas, se insertan en sistemas nacionales y transnacionales de intercambios para corregir su desigualdad social.

Entender la interculturalidad como el intercambio y diálogo entre culturas genera un problema importante, que va más allá de romper las diferencias, sino que ha de procurar eliminar la desigualdad y la exclusión y eso significa que los indígenas deben de ser reconocidos como sujetos históricos, creadores y transformadores del mundo. *“Ellos también quieren apropiarse y reutilizar bienes modernos a fin de corregir su desigualdad”*⁷⁶, y al mismo tiempo, de seguir manteniendo aquello que los identifica como perteneciente a un pueblo indígena.

Existe una interculturalidad funcionalista dentro de los sistemas educativos de las naciones que han declarado multiculturales donde los principales elementos son la inclusión y la exclusión funcional, para seguir manteniendo a los grupos minoritarios en la marginación, en la exclusión y en la miseria. Crear una falsa creencia de que la condición de desigualdad en las que se mantienen los grupos indígenas se debe a su estado de desconexión y aislamiento que ellos provocan. Por lo cual, sólo podrán ser reconocidos en la medida en que adapten a las situaciones que se les presentan en la vida, es decir, a las condiciones dominantes de cultura, política, economía y educación, sólo podrán ser conectados en la medida que la estructura social se los permita y estos respondan a sus reglas de participación y a la posición social con su correspondiente participación en la construcción de la sociedad.

2.1 La interculturalidad como encuentro entre culturas.

La interculturalidad tiene distintos matices. En el caso de los pueblos indígenas esta tiene una connotación distinta a la posición general o la que adoptan las naciones que se declaran multiculturales pues, han encontrado en el concepto una distinta manera de

⁷⁶ *Ibidem*, p.54

posicionarse, de empoderarse, de reconocerse y de hablar desde lo que significa pertenecer a un pueblo indígena. Por lo cual, éste sólo es un breve rescate de lo que los grupos indígenas interpretan por interculturalidad y el modo en que lo asimilan.

En América Latina el término de interculturalidad vino a sustituir al término bicultural donde se hacía referencia a la cultura nacional y la cultura que poseen los grupos indígenas. Aparece en los debates de los años 80's tras hablar de un reconocimiento del pensamiento indígena, de sus propuestas educativas, de sus formas y estilos de vida. Es entonces, que la conciencia indígena interpreta y se afianza del concepto de interculturalidad como la relación pacífica entre las culturas, donde no deben existir condiciones de imposición de otra cultura sino, que se debe respetar la cultura del otro.

Más adelante, los grupos indígenas encontraron en la interculturalidad el medio para hacer alianzas, en la unidad de la diversidad, en pro de la defensa de sus derechos. Un suceso que ha marcado a México en este sentido es movimiento indígena que se expresa en 1994, es decir, la presencia del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), donde la interculturalidad se interpreta como el diálogo entre el Estado y los pueblos indígenas.

Por tanto, la interculturalidad, desde los grupos indígenas, es una esperanza; una respuesta, una voz, para reconocer a cientos de grupos indígenas que han quedado excluidos de las políticas emancipadoras nacionalistas, donde el otro, se convierte en “las minorías” del discurso de la multiculturalidad y la interculturalidad de los Estados

Nacionales. Pues éstos tienen por objeto integrar y seguir excluyendo a miles de pueblos con sus culturas en el estado de negación.

La interculturalidad desde el pensamiento indígena implica hacerse varias preguntas:

¿A qué sectores de la sociedad civil o del estado les interesa el tema de la interculturalidad? ¿En qué circunstancias los gobiernos asumen el tema de la interculturalidad como parte de sus agendas, y cómo es que dejan de ser parte de ellas? ¿Cuáles son los escollos para que la perspectiva intercultural sea parte de las leyes y las políticas? ¿Por qué hablar del reconocimiento de la diversidad cultural implica cuestionar formas de organización social y de hacer política?⁷⁷

Todas ellas son preguntas importantes para definir y repensar la interculturalidad desde las instituciones y la manera en que asimilan e interpretan el concepto. Si bien, éste concepto es innovador, también es confuso y da pie a múltiples debates en su interpretación y la manera en que se relaciona en su práctica con distintos espacios sociales y los diversos grupos que la componen, tal como los pueblos indígenas.

2.2 La visión Institucional de la interculturalidad

Ahora bien, en el caso de la institución educativa, la interculturalidad se interpreta y adquiere varias funciones. Por lo cual, se crea una instancia especial al nivel Federal para fomentarla, distribuirla y reproducirla en todo el sistema educativo nacional en relación con la educación que se les oferta a los pueblos indígenas del país.

La idea de interculturalidad en la institución educativa nace desde la idea de darles a los pueblos indígenas una educación de calidad, entendiéndolo por ello, una educación más adecuada y con mayor equidad. Es decir, la educación intercultural funge como discriminación positiva (más adelante se desarrolla). En este sentido, la educación debe ser distinta o especial para que los grupos indígenas que se encuentran en mayores desventajas para el logro de los objetivos educativos generales -que en educación básica se interpreta como tener habilidades lógico matemáticas y una buena

⁷⁷ Quispe, Lázaro. "Poder, interculturalidad y diversidad" en *Construyendo la interculturalidad*, Perú n°4, septiembre, 2007, Dirección URL: http://interculturalidad.org/numero03/5_024.htm

comprensión y redacción de la lengua nacional, es decir, el español- puedan compararse con los niños no indígenas.

Por consiguiente el objetivo de éste apartado es el de describir y de comprender cómo se interpreta y se ejerce la interculturalidad desde la institución educativa mexicana en la actualidad.

En el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de instaurar la interculturalidad en el sistema educativo mexicano para la educación destinada a los pueblos indígenas. El gobierno Federal junto con la Secretaría de Educación Pública le asigna varias funciones entre las que destaca:

I. Promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;

II. Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos;

III. Recomendar medidas de acción para procurar el mejoramiento de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación y, en su caso, proponer las correcciones necesarias;

IV. Informar a la sociedad sobre la situación de la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el campo educativo, así como sobre las recomendaciones que haya formulado y los resultados obtenidos;

V. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;

VI. Promover y asesorar, con el concurso de las unidades administrativas de la Secretaría y entidades competentes en la materia, la formulación, implantación y evaluación de programas para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en el ámbito educativo, en particular para:

a) Desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad;

- b) Formar al personal docente, técnico y directivo especializado en esta materia;
- c) Desarrollar y difundir las lenguas indígenas;
- d) Producir materiales educativos en lenguas indígenas;
- e) Realizar investigaciones educativas, y
- f) Desarrollar formas alternativas de gestión escolar educativa con la participación de la comunidad.

VII. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que los servicios educativos para toda la población, reconozcan la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural, se fomenten los valores vinculados con la equidad y se propicie la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos, y

VIII. Asesorar y proponer, en coordinación con la Unidad de Planeación y Evaluación de políticas Educativas y demás unidades administrativas competentes, los proyectos de normas y criterios para la evaluación y certificación de estudios realizados en el marco de programas educativos orientados al fortalecimiento de la equidad.⁷⁸

De manera que la interculturalidad, en su ejecución, tiene como tarea principal fomentar la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación que se les otorga a los pueblos indígenas. Por ello debe desarrollar modelos curriculares especiales, capacitación de personal, la difusión de las lenguas indígenas a través de materiales educativos, así como propiciar la interculturalidad en todos los niveles educativos, mientras que se mantiene una prioridad para el preescolar y la primaria.

En su definición propia de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe la interculturalidad se entiende:

Concebimos la interculturalidad como una forma de vida ciudadana en relación comunicativa horizontal, respetuosa, incluyente y equitativa. En una relación intercultural, dos o más sujetos (personas, grupos, comunidades o naciones) conscientes de sí mismos y de su propia cultura, ponen fuera de ellos y ante la vista del otro algunos de sus rasgos identitarios propios, para que el otro los reconozca, los analice desde su propia cultura y les dé un significado. La relación intercultural supone un intercambio que a quienes expresan una idea o un sentimiento, escuchar al otro, tenerlo en interactúan les permite narrar algo

⁷⁸ CGEIB. *Objetivos*, México, SEP/ CGEIB, Dirección URL: eib.sep.gob.mx/

relacionado consigo mismos, cuenta y relacionarse, desde su inteligencia, su afecto y sus principios, con lo que el otro dice.

El ejercicio de la interculturalidad propicia la visibilización de nuevos horizontes, la posibilidad de apreciar la vida desde más de un punto de vista, la recreación de conocimientos, la transferencia tecnológica y la construcción de pensamiento nuevo.

También propicia el surgimiento de aquellos sujetos que históricamente habían permanecido invisibles, marginados de los procesos políticos, económicos y sociales, así como apartados de las oportunidades.

La interculturalidad propicia que los sujetos —individuales y sociales— tomen conciencia de sus propias especificidades”⁷⁹

En síntesis la interculturalidad en el sistema educativo mexicano tiene como finalidad eliminar prejuicios, que dan pie al racismo -también conocida como discriminación racial- frente a situaciones en el aula donde se conviven con varios grupos culturalmente distintos y de distintos estratos sociales. Se propone así mismo eliminar el prejuicio que se tiene con lo que significa ser “indígena” o pertenecer a un grupo indígena sin dejar de lado que la interculturalidad es un mecanismo especial para equiparar o darles mejores oportunidades a los niños, educandos indígenas de integrarse de manera más igual o con mayor equidad a las demandas educativas generales frente a los resultados que muestran los grupos indígenas en la educación.

Asimismo, se interpreta como una relación respetuosa y horizontal entre ciudadanos que son culturalmente distintos. También propiciaría que se reconociera a los ciudadanos indígenas que no sólo, no han sido reconocidos sino, que se encuentran denigrados por una sociedad que tiende a rechazar a los indígenas por que son grupos marginados de los procesos políticos, económicos y sociales y excluidos de las oportunidades. En otras palabras, la interculturalidad desde esta visión tiene el objeto de propiciar buenas relaciones con los grupos indígenas, así como que ellos muestren sus especificidades sin temor al rechazo del otro. De manera tal que se pueda dar un diálogo respetuoso y

⁷⁹ Marcos Formales para el trabajo de educación intercultural bilingüe: SEP:9

aprendamos a ver lo indígena de distinto modo. Por tanto, los indígenas ya no sentirán rechazados, denigrados, discriminados (racialmente) en la escuela, lo que puede motivarlos o incentivarlos a asistir a la escuela y obtener mejores resultados educativos.

No obstante, la interculturalidad puede interpretarse como un concepto que no propicia el diálogo o el intercambio. O por lo menos, no deja claro ver cómo son los intercambios. Porque en ese sentido, la interculturalidad se deja como una tarea que debe resolverse individualmente o desde los grupos indígenas, en la medida que estos quieran participar con la sociedad mexicana.

La ex Directora de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe Silvia Schmelckes expresa:

La falta de participación de las comunidades indígenas en su propia educación. La educación bilingüe intercultural destinada a poblaciones indígenas supone la incorporación de los contenidos propios de los grupos indígenas al curriculum. Ello implica, necesariamente, la activa participación de los pueblos indígenas en la definición de dichos contenidos, lo cual no se ha dado. La comunidad también debiera jugar un papel más activo en la vigilancia real del cumplimiento de la normalidad mínima en las escuelas indígenas. Seguramente con ello se impedirían muchas de las violaciones de las normas básicas de funcionamiento de las escuelas.

Porque,...Son ellos quienes deben definir cuáles aportes culturales quieren hacer a toda la población mexicana. Nadie puede hacerlo por ellos. Por esa razón, consideramos que no podremos tener contenidos interculturales para la educación básica en un plazo muy corto. Queremos iniciar un proceso de construcción colectiva con los pueblos indígenas de los aportes culturales - conocimientos y procesos productivos, expresiones artísticas, tradiciones y costumbres, valores y visión del mundo - que desean compartir con sus compatriotas⁸⁰.

Por tanto, la ausencia de interculturalidad desde esta visión tiene como efecto el grado de participación de los pueblos indígenas en la creación de sus propios modelos curriculares escolares. Sin embargo, ¿cuál es la finalidad de la educación?, ¿qué fin persigue?, ¿desde donde se inician y se terminan los procesos de intercambio cultural?,

⁸⁰ Silvia Smelckes. "La educación intercultural en México", en *Aula intercultural*, Dirección URL: www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=973

¿qué se entiende por cultura? Desde esta visión la interculturalidad propicia muchos debates y confusiones, muchas intencionalidades y muchos efectos. Y sobre todo, si se tiene como destino un solo sector de la sociedad, es decir, los pueblos indígenas.

3. Educación intercultural y bilingüe

Dado lo anterior, entonces podemos explicar lo que es la educación intercultural, en qué contextos nace, hacia qué sectores se propicia y cuáles son las tareas que se le asignan.

La propuesta de la educación intercultural bilingüe aparece en 1990 en el Consejo de Europa y la Comisión de la Comunidades Europeas:

Fundamentado en la valoración de la diversidad cultural y lingüística, se ubica en el marco de la lucha educativa contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo, y es entendido como el conjunto de prácticas educativas destinadas a propiciar el respeto y la comprensión mutuos entre todos los alumnos, independientemente de cual sea su procedencia cultural, lingüística, étnica o religiosa⁸¹

Por esta razón, la interculturalidad nace como una opción para erradicar la discriminación racial y todos sus efectos en la diversidad lingüística, étnica y religiosa en los contextos europeos. Por tanto, mientras Europa fomenta la educación intercultural para los grupos migrantes, América Latina lo propone para los pueblos indígenas, pero son dos contextos y realidades completamente distintas pero, parece ser que con los mismos objetivos.

Esto ha llevado a una serie de debates de lo que se entiende por interculturalidad y como se desarrolla en el aula, sin embargo, los discursos se han inclinado a sólo discutir métodos de enseñanza y aprendizaje y lo han descontextualizado del lugar que ocupan los grupos minoritarios y en este caso, la posición que han ocupado los grupos

⁸¹ Muñoz Cruz, Héctor (coord.) *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*, México, UPN-UAM-Unidad Iztapalapa, 2006, p.168

indígenas a través de toda una historia de dominación y colonización. Historia que ya hemos revisado en las páginas precedentes.

A grandes rasgos se puede decir que el objetivo educativo de la interculturalidad es crear una educación en valores que promueva por ejemplo, la tolerancia. También se busca promover una toma de conciencia acerca los prejuicios que se han creado hacia el otro. Al mismo tiempo pretende ser un incentivo para que los niños de distintas culturas asistan a la escuela sin temor a ser discriminados y/o denigrados por su cultura.

3.1 La educación intercultural en América Latina

La posición que toman algunos países de América Latina acerca de la educación intercultural bilingüe (promovida en la educación básica a nivel estatal) tiene como objetivo primordial crear una educación de calidad para los pueblos indígenas permitiendo generar actitudes positivas tanto de los no indígenas como de los indígenas. Esto acerca de su lengua, sus costumbres, tradiciones y todo aquellos que se considera cultura en América Latina.

Mediante la práctica de las actividades propuestas con base en los materiales escolares, se busca que los niños desarrollen habilidades para el diálogo con aquellos cuyas culturas, procedencia o rasgos difieren de los suyos, conscientes de que mediante dicho intercambio se les presenta la oportunidad de crecer y aprender. Se pretende entonces que los educandos aprecien lo propio, reconozcan la importancia de los otros educandos y se maravillen ante la visión de mundo de las demás culturas existentes y diferentes de la propia.

Entre los cometidos de la propuesta está el fortalecimiento de la identidad del sujeto desde las perspectivas individual, familiar y comunitaria. En donde la escuela y el aula se convierten en los espacios que tienen que impulsar la formación de sujetos capaces de comprender la realidad. Esto, desde diversas ópticas culturales buscando intervenir en procesos de transformación social que respeten y se enriquezcan con la diversidad cultural.

En este sentido, la interculturalidad ha significado una opción para que las culturas puedan entenderse, y abrir los espacios cerrados que se encontraba entre ellas. Se busca dialogar acerca de los problemas comunes que les conciernen como culturas excluidas, marginadas y discriminadas dentro de la historia de cada nación y la creación de las sociedades.

Por su parte, la educación intercultural ha significado una salida para crear la socialización y la pretensión de un intercambio intercultural en los procesos educativos. En la cual, el papel de la educación sería el “...*fomentar la tolerancia, la dialéctica cultural, la pluralidad como principio de riqueza y progreso, y la conciencia crítica para saber reconocer y cambiar actitudes y prejuicios que conducen a la incomprensión, la injusticia y la discriminación.*”⁸² Esta propuesta implica el reconocimiento de cada educando a partir de sus universos culturales, con el propósito de hacerlos coincidir en puntos de encuentro que motiven el análisis crítico sobre la cultura. Además de abrirse de manera positiva a las experiencias de otras visiones culturales, así como hacer partícipes a las culturas excluidas, discriminadas y negadas en la construcción, reconstrucción de sus realidades en donde la desigualdad no quede

⁸² *Diccionario Enciclopédico de Educación*, España: ediciones CEAC, 2003, p.258

excluida del problema cultural. Donde el rescate de su historia, de sus prácticas sociales, de sus cosmovisiones puede ser una opción en la educación intercultural.

3.2 La educación intercultural en México

Tras la conquista del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina, se introduce el paradigma de la interculturalidad en la educación que se dirige hacia los pueblos indígenas. Los primeros antecedentes son los de Puno (Perú), de Cuenca (Ecuador) y la educación escolar en México en los 90. Es entonces, que se crean los lineamientos generales para la educación Intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas expedido por la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Dirección General de Educación Indígena.

En estos lineamientos se justifica el problema de la educación indígena no solamente como causa de sus condiciones y limitaciones de los servicios educativos sino, *“...a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo”*⁸³. Es entonces, que se fijó como principal meta:

a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativo conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco de la filosofía nacional. Asimismo,..la educación que se ofrezca a los niños y niñas indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se

⁸³ SEP, Subsecretaría de educación básica y normal. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*, n°115, 2° reimp., año 2001, p.7 México, SEP/ Subsecretaría de educación básica y normal, DGEI

adaptara a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.⁸⁴

A partir de entonces se entiende por “educación intercultural” aquella que tenga por objetivo atender, en primera instancia a la diversidad lingüística y cultural; en donde se promueva el respeto por estas diferencias y se procure la unidad nacional. Esto a partir de fortalecer aquello que se entiende por identidad nacional, así como el crear actitudes y practicas que tengan como base la justicia y la libertad. En tanto, que ésta será en la práctica, la educación que desarrolle las habilidades para adquirir el español como segunda lengua sin dejarle encima de la lengua materna. Es entonces, que se mantendrán las dos lenguas durante el proceso educativo en tanto objeto de comunicación.

En cuanto, que uno de sus propósitos es atender las necesidades de aprendizaje ésta deberá ser entendida en el contexto social en el que nos encontramos. Entonces podremos decir, que la intención de la educación básica -que es donde se enmarca este tipo de educación primordialmente- se entiende como necesidad de aprendizaje. Este aprendizaje se comprende como el saber leer y escribir en la lengua predominante por un lado y por el otro como el atender a los estándares internacionales para medir el aprovechamiento educativo en cada nivel. Por lo cual, justifica una educación de calidad y con pertinencia hacia buenos resultados en la prueba de Enlace⁸⁵.

De otra manera, se entenderá por interculturalidad en el ámbito educativo del siguiente modo:

⁸⁴ Ibidem; pp. 10-11

⁸⁵ Es la Evaluación del Logro Educativo en Centros Escolares en el sistema educativo mexicano que se aplica a planteles públicos y privados del país en educación básica y media superior. Éste evalúa conocimientos y habilidades en relación con los conocimientos adquiridos en ciencias, historia, formación cívica y ética y geografía. URL: enlace.sep.gob.mx

como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar, los valores, los saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta al mundo a una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.⁸⁶

Por lo cual, la educación intercultural esta diseñada para crear nuevos ciudadanos consientes de la diversidad cultural y lingüística para no excluirla, discriminarla y crear prejuicios alrededor de ellos y por tanto rechazarlos. Además de promover nuevas relaciones con la diversidad lingüística y cultural del país. Teniendo en cuenta que el diálogo es entre tradiciones culturales para autoafirmarse y valorarse.

Esto deja ver que el eje de la educación intercultural en el sistema educativo mexicano esta limitada a sólo eliminar los prejuicios, los anti-valores que promueven el rechazo de la diversidad lingüística y cultural. Esto puede observarse en la asistencia de niños indígenas conviviendo y aprendiendo con niños no indígenas, niños de diversos pueblos indígenas en una misma escuela, o sólo niños de un solo pueblo indígena (aunque también existe el caso en que sea la misma lengua pero, no la misma variante dialéctica).

Para resumir lo que permea la educación intercultural en estos lineamientos es:

- Considerar a la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación. Las diferentes visiones del mundo, las diferentes

⁸⁶ *Ibidem*, p. 23

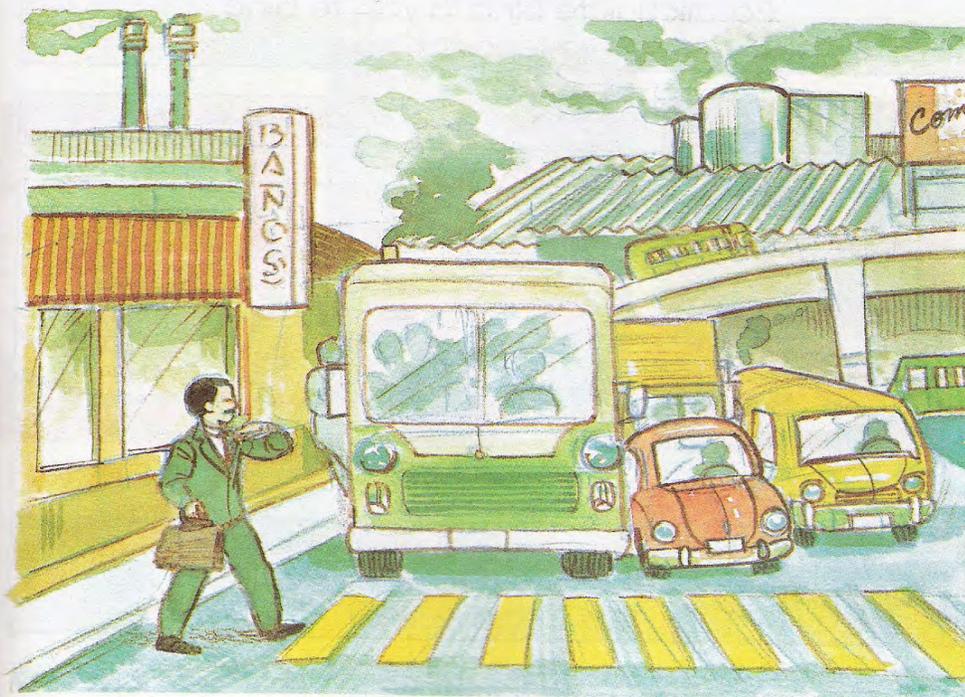
tecnologías, los diferentes valores, y las diferentes actitudes, multiplican los recursos para la comprensión del mundo.

- Ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la identificación, definición y complementariedad entre saberes locales, estatales y nacionales y mundiales.
- Considerar practica de enseñanza que permitan la articulación y la complementariedad entre los conocimientos de origen indígena, con los conocimientos de origen nacional y mundial.
- Incluir contenidos escolares que permitan el desenvolvimiento social de los alumnos en los ámbitos local, estatal, nacional y mundial.
- Fortalecer la identidad étnica de los alumnos, así como su identidad estatal, nacional y mundial.
- Promover que la interacción social y la comunicación de los alumnos se realice en igualdad de condiciones y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.
- Incluir en la organización escolar y grupal tiempos para la expresión artística, tecnológica y científica, local, estatal, nacional y mundial.
- Promover la comprensión y fortalecimiento de las culturas local, estatal, nacional y mundial.⁸⁷

De modo que, lo que es posible rescatar desde la educación intercultural en el sistema educativo mexicano, es la intencionalidad de hablar de una complementariedad de saberes: los que poseen los pueblos indígenas en este caso y aquellos que debe conocerse y aprenderse dentro de los objetivos educativos nacionales mexicanos, el fortalecer la identidad étnica.

⁸⁷ *Ibidem*, p.25

Capítulo 4. El sentido de la Discriminación



149

4. El sentido de la Discriminación

La comunidad Otomí comenzó a transformarse por la influencia y el dominio de la cultura occidental; los padres y madres, ante la burla y la discriminación humillante que sufren ante los que dominan, se avergüenzan de lo que son, prohíben a los hijos hablar su idioma materno; las fiestas que antes eran de convivencia comunitaria, se transforman en borracheras.

Issac Díaz, De Cata y la abuela María Eugenia; cuento del cuidamilpa

El objetivo del capítulo es explicar “el sentido de la discriminación”, desde su definición más simple hasta la que se empleará como instrumento de explicación, es decir, la discriminación estructural.

La discriminación en el sentido que adoptan todas las modernas constituciones, esta de acuerdo al principio jurídico de igualdad que puede ser entendida *como el igual derecho de toda persona de gozar de las libertades fundamentales de una ciudadanía democrática y de las protecciones del Estado de derecho*⁸⁸. Es bajo este principio que la discriminación, es interpretada como normas que limitan la posibilidad de tratos diferenciados no razonables o desproporcionados entre las personas y que, además de dicha prohibición, suelen detallar algunos rasgos o características con base en los cuales está especialmente prohibido realizar tales diferenciaciones.

Así, varias declaraciones internacionales entienden por discriminación el mismo sentido. Por ejemplo, en el artículo 2º de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre 1948, se afirma:

⁸⁸ Jesús, Rodríguez Zepeda. *Un marco Teórico para la Discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008, p.34

“1.Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otra índole , origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente , como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”⁸⁹

De forma parecida, tanto el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, como la carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, aprobada en diciembre del 2000, definen la discriminación en el mismo sentido.

En el 2000 la discriminación en México no era un tema relevante y frente a organismos internacionales de Derechos Humanos su postura era: “en México no existe discriminación”. Es hasta el 2001, que se reconoce la discriminación como un hecho existente. Así se hace necesario modificar la Constitución en su artículo primero (dentro de las garantías individuales), en donde se define la discriminación como un derecho a la no discriminación, este artículo dice:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas”⁹⁰

Durante la formulación de la Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación, se crearon una serie de anteproyectos, donde era *considerada discriminatoria toda ley o acto que, siendo de aplicación idéntica para todas las*

⁸⁹Capítulo I; De las Garantías individuales, art. 1º, 3º párrafo, *vid Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Colección Jurídica Esfinge-Librerías Sótano, 2008,p.5

⁹⁰ Carbonell, Miguel. *Los derechos fundamentales en México*. México: UNAM- Porrúa, CNDH , 2004, p.183.

personas, produzca consecuencias perjudiciales para las personas en situación de vulnerabilidad”⁹¹. Los grupos que fueron considerados en esta categoría fueron:

- La mujer pobre, cabeza de hogar, con niños a su cargo, y responsable del sostenimiento familiar;
- Menores y adolescentes en situación de riesgo social(niños en riesgo de salir del hogar, menores infractores, menores víctimas de violencia física, sexual y psicológica en el seno familiar, menores con padecimientos adictivos);
- Los menores trabajadores (pepena, estiba, mendicidad, venta ambulante, limpia de parabrisas y actuación en vía pública);
- Personas de la tercera edad;
- Personas con discapacidad;
- Población rural e indígena afectada por la pobreza;
- Mujeres pobres, embarazadas o en estado de lactancia;
- Jóvenes y mujeres afectados por el desempleo;
- Trabajadores, pobres empleados en el sector informal;
- Personas sin cobertura en la seguridad social;
- Mujeres que sufren discriminación política y social, y
- Pueblos indígenas

Con la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y con la aprobación de la Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación en el 2003, la discriminación queda definida del modo siguiente:

Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, las condiciones de salud, el embarazo, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o

⁹¹ *Idem*

cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas⁹²

Hasta aquí el concepto de discriminación ha sido definido como un capítulo, del principio de igualdad cuyas contradicciones se encuentran en su naturaleza política del vocablo así como, los usos que se hacen en la vida cotidiana, es decir, ... *se trata de un término que se emplea con mucha frecuencia y con sentidos e intenciones diversas.*⁹³

Ya que, el debate se confunde entre las acciones del Estado para lidiar el fenómeno y por otro lado, las acciones de los particulares. Aislando la discriminación de sus dimensiones socio-históricas estructurales donde grupos como los indígenas han sido afectados.

Es importante decir, que tras la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México⁹⁴, se modificó la postura en torno a la discriminación, pues se hizo visible un país sumamente discriminante en el que no sólo los grupos indígenas enfrentaban dicha situación, sino que otros también la enfrentaban de manera cotidiana y estructural.

Los resultados en relación con la discriminación hacia los grupos indígenas (Anexo 1) es que el 43% opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales, aunado a un 34% que tiene la idea de que lo único que

⁹² *Ibidem*, p.187

⁹³ Jesús, Rodríguez, *op. cit*, p.21

⁹⁴ Esta encuesta fue realizada en el mes de Mayo del 2005 en colaboración con la Secretaria de Desarrollo Social y el Consejo Nacional Para Prevenir y eliminar la Discriminación. En ella se refiere la discriminación como una de las causas fundamentales de la pobreza y la desigualdad social. Asimismo, la discriminación fue entendida como la situación en la que por a prejuicios a una persona o a un grupo de personas se les da un trato desfavorable generalmente por pertenecer a una categoría social específica. *Vid. Presentación de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación*, Dirección URL: lpp-uerj.net/olped/documentos/1000.pdf

tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es comportarse como no indígenas. Frente a ello, encontramos las opiniones de los mismos indígenas donde refieren que han sido discriminado más del 90% y que por ello han perdido oportunidades para mejorar su calidad de vida enfrentando discriminación para conseguir empleo o entrar a la escuela.

Lo que refiere dos motivos de discriminación, una que alude a lo que en la sociedad mexicana representa lo “indígena”, frente a una cuestión racial por las características físicas de los grupos indígenas. Por lo que, ser indígena conlleva a enfrentar una discriminación donde dominan prejuicios⁹⁵, estigmas⁹⁶ y estereotipos⁹⁷ de lo “indígena”. Por ejemplo, un referente común es pensar que un indígena es una persona que vive aislado de la modernidad o de lo que se considera civilizado, hablan un lenguaje distinto al español, son pobres y usan un traje de “María”. Al mismo tiempo, que lo indígena se generaliza y no se hace la diferencia étnica como no es lo mismo ser Otomí de Querétaro como del Valle del Mezquital.

Todo lo anterior, muestra como la discriminación no puede limitarse a ser definida a través de un trato diferenciado entre particulares donde interviene el Estado. Sino, cabría preguntarse ¿cómo se han constituido la discriminación a lo largo de la historia? En el caso de la discriminación hacia los indígenas sería pertinente saber ¿qué se entiende por indígena?, ¿qué ha creado toda una serie de mitos? y ¿qué conlleva a una relación inconsciente y consciente entre particulares de

⁹⁵ Un prejuicio es un juicio de valor que antecede una educación o conocimiento previo, por una creencia arraigada, una percepción u opinión.

⁹⁶ Es un concepto creado por los griegos para referir a signos corporales con los cuales se exhibía algo malo y poco habitual como cortes, quemaduras en la piel para evidenciar que el portador era un esclavo o un ladrón.

⁹⁷ El estereotipo puede ser definido, como las ideas generalizadas y simplificadoras y paralizantes hacia un grupo, una etnia, una cultura hacia su manera de comportarse, actitudes, aspectos, capital cultural etc.

discriminación?, que puede ser confundida en las instituciones como una discriminación indirecta donde es necesario crear una serie de acciones particulares de persona a persona para combatir las consecuencias.

Por tanto, es importante definir la discriminación desde un concepto simple hasta un concepto complejo como es la discriminación estructural. Porque puede explicar de manera importante el fenómeno de la discriminación y sus efectos en un grupo cuya posición en la estructura social es equivalente a exclusión, es decir, fuera de los beneficios de la modernidad.

1. Concepto de Discriminación

Para analizar el concepto de discriminación, es necesario partir de una pregunta base, ¿qué es discriminar? Discriminar tiene al menos tres sentidos: esta noción, en primera instancia hace referencia a distinguir y elegir, como cuando elijo un color frente a otro en el sentido lexicográfico por tanto, no se hace referencia a personas sólo a cosas. Pero en este tenor, muchas personas hacen uso de esta distinción o de ésta definición para auto designarse como discriminador. En una segunda definición que hace el Diccionario de la Real Academia Española, discriminar significa dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos etc. La primera definición es descriptiva, la segunda refiere una relación entre personas en el sentido de dar un trato de inferioridad y además una relación desigual. También muestra las actitudes que van acompañadas al hecho. Por ejemplo, la preferencia por lo bello de lo que se considera feo y de igual manera, estigmatizar rasgos comúnmente morenos, robustos y de estatura pequeña como rasgos desagradables y que tienden mucho a relacionarse con lo indígena. Por lo cual, la discriminación es una relación

que implica dos partes: uno que discrimina y otro que es discriminado. ¿Hay algo entonces que nos lleva a que discriminemos?

La discriminación es un fenómeno que comienza en la diferencia, en aquel que piensa distinto, tiene una distinta lengua, costumbres, religión e incluso una distinta posición en la escala social. Un hecho importante es que la discriminación es un fenómeno que se reconoce en la actualidad. Cuya definición implica múltiples problemas al momento de tratar de encontrar un esclarecimiento que abarque sus sentidos, sus acciones y la manera de resolverlo. Como problema social, no puede limitarse a una solución entre particulares sino que debe ir más a fondo es decir, a nivel estructural.

Es importante reconocer, que los grupos clasificados como vulnerables de ser discriminados se caracterizan por unas condiciones socioeconómicas en la escala de marginación y por tanto, de acceso al bienestar desigual en relación con los grupos que no son discriminados. Es decir, la diferencia va más allá de una diferencia cultural como es manejado en el discurso de las naciones que hacen llamar multiculturales, en este caso es más una diferencia entre pobreza y riqueza que una distinción cultural. Sólo así podemos decir, que la discriminación es una relación de dominio entre desiguales. Cuyos efectos son...*siempre la limitación de derechos y oportunidades fundamentales*⁹⁸.

Sin duda, no se puede deslindar la discriminación de lo cultural, ya que muchos prejuicios y estigmas que afectan a estos grupos e individuos han sido creados por un proceso social e histórico cultural. No obstante,...*las definiciones del derecho*

⁹⁸ Jesús, Rodríguez, *op. cit.*, p.27

*internacional y del orden jurídico mexicano la discriminación, si bien caracterizada como una violación seria a derechos fundamentales, no contiene la referencia a su duración histórica o a su concatenación causal con hechos del pasado*⁹⁹

Hasta aquí es importante rescatar un concepto de discriminación elaborada por Jesús Rodríguez, debido a la pertinencia con lo que anteriormente se ha analizado. Para él la discriminación es: *..Una conducta, culturalmente fundada, y sistemáticamente y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales*¹⁰⁰ Lo cual responde, de alguna manera, los motivos de la discriminación, como un hecho cultural, sistemático, histórico y social.

2. El carácter estructural de la Discriminación

Ahora bien, para definir lo que es la discriminación estructural, se debe definir estructura. Algunos entienden estructura como...*un tejido de relaciones sociales que trasciende y explica los actos individuales, pero que puede ser modificada por la acción pública y las políticas culturales orientadas, aunque tal modificación sea lenta, trabajosa y hasta de aliento histórico.*¹⁰¹ Mientras que para John Rawls en su obra "Teoría de la Justicia" entiende por...*estructura básica de la sociedad o, más exactamente, la manera en que las principales instituciones sociales distribuyen derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas*

⁹⁹ *Ibíd*em; p.28

¹⁰⁰ *Ibíd*em; p.26

¹⁰¹ *Ibid*em; p.118

*provenientes de la cooperación social*¹⁰². En tanto, que para Iris Mario Young *las estructuras sociales básicas consisten en posiciones sociales determinadas que la gente ocupa y que condicionan sus oportunidades y opciones de vida. Estas opciones de vida están relacionadas recíprocamente para crear limitaciones u oportunidades sistémicas que se refuerzan unas con otras, como los alambres de una jaula. Los grupos sociales estructurales se constituyen a través de la organización social del trabajo y la producción, de la organización del deseo y la sexualidad, de las reglas institucionalizadas de autoridad y subordinación y de la constitución del prestigio.*¹⁰³

En este sentido, se comprende que la estructura es algo que esta fuera de los individuos que los posiciona en la estructura social, crea ventajas y desventajas, así también los motiva y determina la acción de los sujetos. Mientras que Bourdieu explica que esta estructura no determina su acción sólo la condiciona, ya que un sujeto tiene una manera de pensar, actuar y percibir que él llama *habitus*. Éste describe el poder que tienen los sujetos en los cambios para reproducirse de manera simbólica y física. Retomando ésta postura de estructura, nos da cuenta que ésta no determina por completo la posición del sujeto, pero si lo limita sí su posición en la estructura social se encuentra en los que tienen menores ventajas y oportunidades.

Todo lo anterior nos lleva a interpretar la discriminación estructural como algo fuera del individuo, pero que contribuye a mantener su posición en la estructura social con sus ventajas y desventajas históricas y socialmente heredadas. De esta manera, rescatar

¹⁰² John Rawl. *Teoría de la Justicia*, 4ª reimp., México, FCE, 1971, p.7 *vid* Jesús Rodríguez Zepeda. *Un marco Teórico para la Discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008, p.124.

¹⁰³ Iris Marion Young. *Inclusion and Democracy*, New York, Oxford University Press, 2000, pp.92 y 94 *vid*. Jesús Rodríguez Zepeda. *Un marco Teórico para la Discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008, p.126.

lo estructural en la discriminación determina a esta no como un fenómeno aislado de su composición socio-histórica sino que desmitifica que la discriminación no es un fenómeno que se resuelva entre particulares sino que involucra a toda la estructura social, política, económica y cultural. Asimismo, evidencia que la discriminación no sólo es por diferencias culturales, sino de clases sociales.

Por ejemplo, en la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México...queda claro que algunos grupos como los indígenas, las mujeres, las personas con discapacidad o los adultos mayores no sólo cargan con el peso de estigmas sociales y prejuicios negativos (es decir, con el desprecio social típico de las conductas discriminatorias), lo que afecta su sentido del autorrespeto, sino también, y de manera imbrica con lo primero, que padecen una reducción neta de su ingreso y calidad de vida¹⁰⁴

Por lo que la discriminación caracteriza a los grupos vulnerables por su desigualdad económica y la discriminación sobre su cultura y sus características físicas. Por lo cual, estas condiciones de los sujetos o grupos discriminados no se pueden separar, sino verse como parte de un mismo problema.

Es así, que la discriminación estructural puede ser entendida según Pincus como...*las políticas de las instituciones mayoritarias y al comportamiento de los individuos que aplican estas políticas y controlan estas instituciones, que son racialmente neutrales en su propósito pero que generan un efecto diferencial y/o dañino en los grupos minoritarios. El elemento clave en la discriminación estructural no es la intención sino el efecto de mantener a los grupos minoritarios en una posición subordinada*¹⁰⁵

Desde esta perspectiva no podemos aludir que la discriminación estructural sea intencional o que exista una evidente relación de sí es conveniente mantener a los

¹⁰⁴ Ibidem; p. 115

¹⁰⁵ Fred L. Pincus, "From Individual to Structural Discrimination", en Fred L. Pincus y Howard J. Ehrlich (eds.) *Race and Ethnic Conflict. Contending View on Prejuice, Discrimination and Ethnoviolence*, Boulder, Westview Press, 1994, p.84 *vid.* Jesús Rodríguez Zepeda. *Un marco Teórico para la Discriminación*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008, p.120

grupos vulnerables en situación de subordinación, de desventaja o de dominación. Pero si éstos son identificados como grupos excluidos, como fenómeno global, histórico y social.

El hecho de que la discriminación se perciba como una acción natural y cotidiana, no quiere decir, que los que son discriminados sean culpables de su condición de discriminación, es decir, no tiene que dejar de ser lo que son sólo para combatir la discriminación. En el caso de los pueblos indígenas., los estigmas y prejuicios que se han creado acerca de lo indígena promueven una solución en la que éste debe dejar de ser para no ser discriminado y tener mejores oportunidades en la vida.

Tampoco podemos decir, que la discriminación se resuelve con un correcto funcionamiento de las instituciones, en lo que refiere su operatividad y su eficiencia. Porque estaríamos dejando de lado todo el proceso histórico y social con lo que fueron creadas y puestas al servicio, sí se quiere de un esquema de pensamiento con sus propias normas y reglamentos ajustadas a él. En otras palabras, no existe como en el caso de la educación un sistema educativo indígena, judío, menonita, pero existe un sistema educativo mexicano, cuyo objetivo es dar educación bajo los esquemas de pensamiento educativo internacional y otro nacional para ser un buen ciudadano mexicano y crear una idea de nacionalidad mexicana o un sentido de lo que es ser mexicano. Excluyendo el sentido de lo que es ser indígena y que tiene otros esquemas de pensamiento, de acción y percepción distinta a lo que se exige como ciudadano mexicano. Aunado a las exigencias de logros educativos internacionales que son: habilidades lógico matemático, de escritura y comprensión de la lengua nacional.

De ahí, que se hayan creado proyectos para compensar o eliminar la discriminación. Primero se hizo lo que se conoce como corrección política, cuyas modificaciones directas se han hecho en el lenguaje. De tal manera, que se nombra de distinta manera a los grupos vulnerables de discriminación.

Uno de ello, es el caso de los negros en Estados Unidos llamados anteriormente gentes de color. Ahora son designados como afroamericanos. Así, se pretende rescatar las raíces y asimilarlas con las que han adquirido en éste país. Esto, sin duda ha permitido corregir algunas prácticas discriminatorias sin embargo, también ha dado lugar a algunas disyuntivas frente a los derechos y las oportunidades. Por ejemplo el derecho a la libertad de expresión se ha considerado un problema que radica en distinguir los límites de otros derechos para que no resulten vulnerados. Ya que el derecho a la libre expresión puede ser usado para ofender o ridiculizar al otro.

En la actualidad se ha creado una serie de medidas compensatorias conocidas como discriminación positiva o acción afirmativa. Lo cual equivale a tratamiento preferenciales en pro de...*compensar el daño histórico y las situaciones de debilidad y vulnerabilidad actuales causadas por prácticas discriminatorias previas contra su grupo*¹⁰⁶ cuyos antecedentes nos remite al caso de los negros y de las mujeres en Estados Unidos en la búsqueda de acceso igualitario de oportunidades con los blancos y los hombres.

Asimismo, lo que se ha identificado como las acciones institucionales donde se ha identificado a los grupos vulnerables así como los procesos de discriminación de los que son víctimas que en su mayoría. Tiene que ver con una discriminación entre

¹⁰⁶ Ibidem; p. 30

particulares antes que directamente de la constitución de las instituciones sin desmentir otros factores como la operatividad y eficiencia con la que actúan. Al mismo tiempo, que se pretende relacionar la discriminación con el acceso a los servicios sin considerar cambiar las condiciones de desigualdad en la que se encuentran los grupos vulnerables de discriminación.

Por tanto, la discriminación estructural no puede ser separada de su dimensión histórica y social así como de su capacidad de la reproducción. Donde los sujetos o grupos que son discriminados no tienen libertad de elección de sus oportunidades y ventajas socialmente relevantes. Al mismo tiempo, que la discriminación se percibe como una acción natural que tanto el que discrimina como el que es discriminado tienden a no comprender. Y que permite mitificar la discriminación como un trato entre particulares, es decir, desde el principio de igualdad jurídica. Lo que hace pensar que las soluciones reales o factibles contra la discriminación sólo serán posibles cuando se modifique el trato de persona a persona. Antes que el desear transformar sus condiciones y posiciones en la estructura social, es decir, en igualdad de oportunidades.

Como toda jaula, la discriminación estructural puede ser abandonada por sujetos excepcionales dados a esfuerzos extraordinarios, o bien por golpes de la fortuna, pero lo cierto es que la pauta social dominante es la reproducción de las posiciones estructurales de las personas según su grupo de adscripción. Es innegable que personas que nacieron millonarias terminarían muriendo en la miseria, y viceversa. Sin embargo, la estructura social no se construye con el despliegue de cada biografía, sino que preexiste y sobrevive a las biografías¹⁰⁷

Por lo cual, la discriminación estructural no puede ser aislarla de un análisis social e histórico. Porque esta explica como se han configurado los prejuicios y estigmas alrededor de los grupos vulnerables, cuya intención ha sido reproducir las condiciones de exclusión y desigualdad para no sólo diferenciarlos sino mantenerlos en condiciones

¹⁰⁷ Ibidem; p.127

de subordinación. *Se trata de un fenómeno del orden socio-simbólico y lingüístico de la sociedad, que precede y sobrevive a los miembros del grupo social y los dota con una serie de referentes de sentido que ordenan y dan horizonte a su vida cotidiana.*¹⁰⁸ La discriminación también estructura y da sentido a las percepciones, pensamientos y acciones de los sujetos. No los determina, pero si condiciona las oportunidades y ventajas de los sujetos, así como su conducta.

Es entonces, que tratar de definir la discriminación se convierte en un conflicto político porque al aislar el fenómeno de su proceso en la historia social, política, cultural y económica del hombre permite que la discriminación sea un problema poco importante. Es lamentable que la discriminación sea percibida más de manera directa que de manera indirecta lo cual confunde las razones por las que estos grupos se encuentran en con desventajas y menos oportunidades que los grupos que no son discriminados. Por tanto, el desconocimiento del que discrimina como el que es discriminado y los daños que produce en las relaciones y acciones de los sujetos que son directamente afectados.

De tal manera, que la discriminación no puede resolverse como un acto de voluntades entre particulares sino que permite cuestionarnos acerca de las arbitrariedades culturales que permea la estructura social, política, económica y cultural. Así como de quienes participan de su constitución y quienes se sujetan a su naturaleza sin poder participar en su construcción. Al mismo tiempo, que la violencia directa se transforma en violencia simbólica para seguir reproduciendo a los grupos vulnerables de

¹⁰⁸ *Ibíd*em; p.128

discriminación en espacios que son considerados neutros como es la escuela (que más adelante será analizado).

En conclusión podemos decir, que la discriminación estructural es un proceso histórico que nos explica como los grupos discriminados son sujetos a discriminar y que ahora se encuentran en la exclusión y la pobreza, no siempre pertenecieron a estos grupos vulnerables de discriminación sino toda una historia da cuenta de ello. En el caso de los grupos indígenas de México nos antecede una historia de colonización donde fue impuesta una nueva cultura, es decir la occidental y que en gran medida sigue siendo nuestro modelo de referencia para muchos estudios como los científicos, los históricos, los cívicos, incluso la Declaración de los Derechos Humanos. Por otro lado, estos grupos fueron despojados de sus propiedades y riqueza junto con la destrucción de su estructura social, sus formas de pensamientos, de hacer conocimiento científico etc., Ahora su cultura a lo que un indígena puede mostrar es decir, sus artesanías, sus lenguas, sus ritos, fiestas, bailes sin que nadie intente rescatar y revalorar todos aquellos conocimientos que dan valor a lo que es ser indígena.

El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que esta aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país a que se despoja, sino la historia de su nación en tanto que ésta piratea, viola y hambrea¹⁰⁹, la historia de los históricamente discriminados debe ser reescrita.

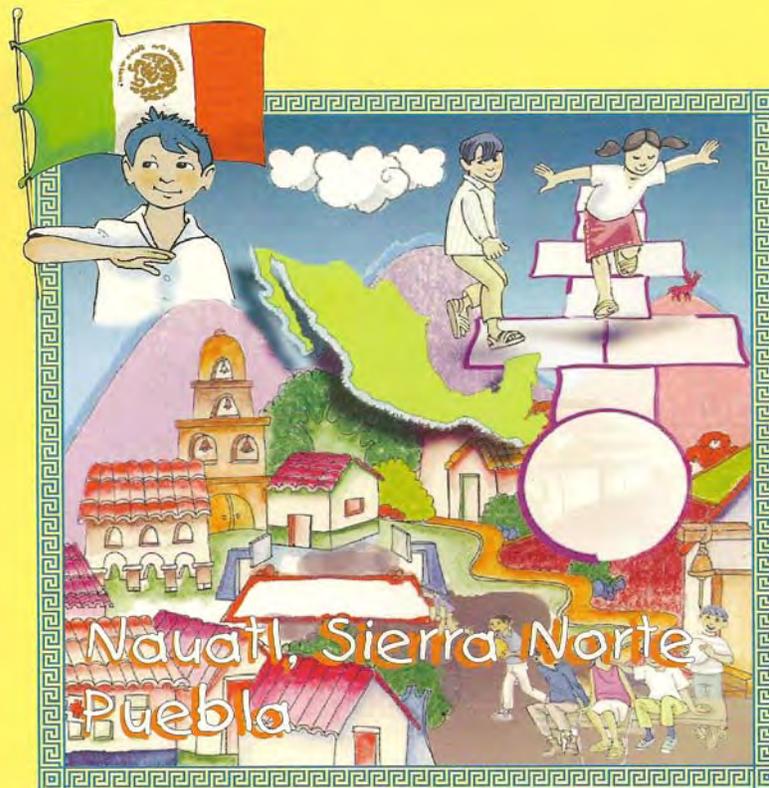
¹⁰⁹ Franz, Fanon, *Los condenados de la Tierra*, 2ª ed., Argentina, el ortiba, 2007, p.38

Capítulo 5. La violencia simbólica en Pierre Bourdieu y
Passeron

La Educación Intercultural Bilingüe

*Cuaderno de Trabajo para
las Niñas y los Niños de
Educación Primaria Indígena*

Primero y Segundo Grados



SEP

DGEI

5. La violencia simbólica en Pierre Bourdieu y Passeron

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre- La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio"

Paulo Freire

Bourdieu es sin duda, uno de los sociólogos de la educación que se acerca más a explicar la relación de las instituciones con las desigualdades sociales. En este caso es el sistema educativo como institución. Esto lo explica en su famoso libro *La reproducción; Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, junto a su amigo Passeron. Y por tanto, será una de las bases teóricas analíticas para dar cuenta de la relación que existe entre educación indígena (conocida como educación intercultural bilingüe) y la discriminación estructural en tanto que se impone una cultura que Bourdieu llama académica como legítima y como punto de diferencia para medir las capacidades de los otros, para discriminarlos racialmente, para discriminar su cultura y que ayuda por tanto a disimular una discriminación estructural en la educación para los pueblos indígenas. Al tiempo que “...*La reproducción completa este análisis, al mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la gran cultura*”¹¹⁰. Y en el entendido que la gran cultura es aquella que no poseen los grupos indígenas pero, que pueden llegar a poseer porque su cultura no es la elegida para ser la **gran cultura**.

Los dos conceptos base que serán el fundamento de la investigación son *arbitrariedad cultural* y *violencia simbólica*. Él afirma:

¹¹⁰ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara-Pedagogía, 2005, p.9

Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo... para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas incluso extraordinariamente refinadas-y por tanto más difícilmente aprehensibles-, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores¹¹¹

Bourdieu entiende la violencia simbólica como aquella que logra producir significaciones y las impone como legítimas al mismo tiempo que disimula relaciones de fuerza para imponerlas. Aquí es en realidad, donde se fundamenta su verdadera fuerza, es decir, de manera simbólica. En palabras de Paulo Freire: "...*Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde*"¹¹², lo cual hace de la educación un lugar no neutral sino, inmiscuido de intereses externos al *concesus* ilusorio que nunca descubrió Durkheim en la sociología de la educación. Es por ello que nos acerca hacia lo que se podría llamar el estudio de la sociología del poder en la escuela formal o por lo menos en los intentos de las políticas educativas.

Esta violencia se impone a través de toda acción pedagógica, que objetivamente es "...*una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*"¹¹³ Violencia, que es impuesta por aquellos que han sido designados socialmente a imponerla es decir, los profesores, los directores, los supervisores y en general toda aquella autoridad que integra el sistema de educación. En cuyo caso la Acción Pedagógica se le ha dado la tarea de imponer la cultura

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² Paulo Freire. *La educación en la ciudad, México, Siglo XXI, 1997, p.52*

¹¹³ *Ibidem, p.45*

legítima, dominante o socio históricamente reconocida como legítima y que siendo una violencia simbólica reproduce las relaciones de fuerza o de poder que en una sociedad jerarquizada el sistema de enseñanza preponderante tiene el monopolio de la violencia simbólica legítima.

Asimismo toda acción pedagógica ha de tener efecto siempre y cuando exista una relación de comunicación para imponer una violencia simbólica que por ende impone una fuerza o relaciones de poder simbólico que no puede directamente aseverarse como relaciones violentas de poder y que acompañan o que se pueden encontrar directamente relacionadas con las condiciones sociales de imposición Toda relación de comunicación pedagógica también es conocida como el medio de inculcación y de imposición.

Aunado a ello podemos referir de alguna manera lo que dice Durkheim cuando encuentra la relación del modelo educativo como reflejo de determinada sociedad. Esto nos puede ayudar a entender que la Acción pedagógica en referencia con lo anterior también tendrá sus características en cuanto a lo que impone, a quienes impone y siempre representará los intereses materiales, simbólicos, y de alguna manera pedagógicos de las clases dominantes. O por lo menos, de la cultura socio históricamente reconocida en ventaja frente a los demás grupos. Y es que en definitiva contribuye a establecer relaciones de poder o como dice Bourdieu contribuye a la dominación de las clases dominadas a través de una inculcación por medio de las acciones pedagógicas. Esto en el imponer saberes y aptitudes como legítimamente reconocidos socialmente. Aunado a ello, la Acción pedagógica se manifiesta en la cualidad de ser con la que se impone y se justifica un relativismo

de ideologías pedagógicas que van desde Sócrates pasando por Rousseau y que hoy representa el Reggio Emilia¹¹⁴. Cabe decir, que toda AP necesariamente requiere de una Autoridad Pedagógica para legitimarse, reproducirse y ejercer ya que , sólo así se puede resguardar el desconocimiento de la verdad objetiva de la violencia simbólica.

Toda violencia simbólica manifiesta su fuerza o su relación de dominación a través de lo que llamaría Marx los aparatos ideológicos del Estado y que Bourdieu llama instrumentos de violencia simbólica e instrumentos de encubrimiento y que se reproducen de manera histórica y variable pero, que de ninguna manera son aprehensibles o conocidas del todo por la cultura o clase dominantes. Es decir, ésta no tiene conciencia de la capacidad de su fuerza o de las relaciones de dominación que ejerce.

Por otro lado, cabe destacar que aunque toda Acción pedagógica llegue a desarrollarse en su expresión de violencia directa o indirectamente ésta no desestima su objetividad arbitraria de violencia simbólica. En otras palabras no importa que la educación ya no se manifieste a través de castigos de manera tajante como eran los latigazos e innumerables castigos físicos, en estas nuevas ideologías constructivistas que intentan manifestar más afecto hacia el educando (el Reggio Emilia es muestra también de ello).

El hecho de que resulte más difícil percibir la verdad objetiva de este tipo de AP se debe, por una parte, a que las técnicas empleadas disimulan el

¹¹⁴ Es una visión que recientemente llega a México en el 2004 por *Redsolare* México y en cooperación con la red internacional de Reggio Emilia con sede en Italia y que se presenta como nuevo modelo donde la educación empieza y termina en el educando en un aire simbólico de libertad pero, cuya Acción Pedagógica se extrapola a los intereses específicos de importantes empresarios que han mostrado interés en este modelo como medio para crear nuevas masas de capital humano con toda una visión empresarial capitalista.

significado social de la relación pedagógica bajo la apariencia de una relación puramente psicológica y, por otra, a que su pertenencia al sistema de técnicas de autoridad que definen el modo de imposición dominante contribuye a impedir a los agentes formados según este tipo de imposición que aprehendan su carácter arbitrario: la simultaneidad de las transformaciones de las relaciones autoritarias que corresponden a una transformación de las relaciones de fuerza capaz de elevar el nivel de tolerancia respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad y que, en universos sociales tan diferentes como la iglesia, la escuela, la familia, el hospital psiquiátrico, o incluso la empresa o el ejército, tienden siempre a sustituir las “formas duras” por las “maneras suaves” (métodos no directivos, diálogo, participación, “human relations”, etc.) muestra en efecto, la relación de interdependencia que constituye como sistema a las técnicas de imposición de la violencia simbólica características tanto del modo de imposición tradicional, así como las del que tiende a sustituirle en la misma función¹¹⁵

La relación de comunicación a través de la cual se realiza la AP no es cualquier comunicación que puede ser explicada a través de múltiples teorías de oír o escuchar. Pues imprime un sello tan perfecto que capaz de impregnar su legitimidad en quien lo escucha, es decir, en toda Acción pedagógica por pequeña que sea se manifiesta a partir de relaciones de poder. Así, la AuP (autoridad pedagógica) siempre es vista como autoridad en virtud de la infraestructura de un aula, de una conferencia o simplemente en el ver al profesor como toda una autoridad cuya palabra es escuchada como verdadera. Como dice Weber “*Tienden a comportarse como pequeños profetas pagados por el Estado*”. La relación de comunicación pedagógica se distingue de las diferentes formas de la relación de comunicación que instauran a los agentes o las instancias que pretenden ejercer un poder de violencia simbólica por la ausencia de toda autoridad previa y permanente y por la necesidad de conseguir y reconquistar constantemente el reconocimiento social que la AuP confiere automáticamente y de una vez para siempre...Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su

¹¹⁵ Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *op. cit.*, p.58

recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas”¹¹⁶. Esto sin duda, elimina la capacidad de la persona como autoridad pero, deja ver su autoridad pedagógica por el rol social que se le ha designado.

Cabe añadir, que toda Acción Pedagógica adquiere su legitimidad de lo enseñado o de lo que es factible de reproducir en tanto que haya una relación intrínseca de los fundamentos de la arbitrariedad cultural y que se oculte a toda verdad objetiva de violencia simbólica como aquello que se debe saber, aprender y reproducir como legítimo: aquello que socialmente se ha legitimado como digno de aprender.

A toda acción Pedagógica corresponde un trabajo pedagógico (TP) el cual, tiene la tarea de inculcar un *habitus*, entendido éste como *estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, que produce diferencias, donde operan distinciones entre lo que esta bien y lo que esta mal; entre lo que es distinguido y lo que es vulgar.*¹¹⁷ Así por ejemplo, lo que a uno le parece bien y a otro le parece mal, vulgar e incluso peligroso para sí mismo o para su propia cultura. Es entonces, que el objetivo principal del trabajo pedagógico sería el de crear una formación duradera de la arbitrariedad cultural capaz de ser interiorizada en el educando y de ser reproducida en la cotidianidad. Por lo tanto, la violencia simbólica que estaría reproduciendo a través de la Acción pedagógica según refiere Bourdieu, a diferencia del profeta, es que es continua y por ende duradera.

¹¹⁶ *Ibidem*, pp. 60-61

¹¹⁷ Pierre, Bourdieu. Capital Cultural, escuela y espacio social, México, 6ª reimpr., Siglo XXI, 2005, p.33.

Así mismo podemos decir, que la esencia de la perpetuación que ejerce la violencia simbólica a partir de la Acción pedagógica es que la educación o el entrenamiento a la que son expuestos los profesores son inamovibles en sus principios de enseñanza como todo un hecho de tradicionalismo o de conservadurismo por parte de las instituciones encargadas.

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus*, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural(o sea, transmitiendo la formación como información capaz de “informar” duraderamente a los receptores), es el equivalente en el ámbito de la cultura, a la transmisión de capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga¹¹⁸

Cabe añadir, que el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales como consecuencia de la inculcación del *habitus* de la arbitrariedad cultural que genera practicas deseables por la cultura dominante o sociohistóricamente reconocida y en ventaja frente a las demás culturas minoritarias o las llamadas culturas del silencio. Por tanto, reproduce las relaciones de poder y su productividad se mide por su efecto de reproducción de las prácticas cotidianas objetivamente sugerentes por la arbitrariedad cultural. Por otro lado, también enseña y hace ver como natural y legítimo de ser enseñado por una parte y por el otro de ser aprendido por el educando. Así que, se enseña todo un cúmulo de conocimientos reconocidos como legítimos para ser aprendidos, identificados, idolatrados y que se presentan como cultura legítima, única, auténtica y universal. Al mismo tiempo, impone la ilegitimidad de la cultura del educando, haciendo un acto de discriminación o de exclusión.

¹¹⁸ *Ibidem*, p.73

En tanto, sobre la violencia simbólica como exclusión podemos decir que ésta se manifiesta a través de la autoexclusión de los educandos haciendo de la inculcación legítima de conocimiento y de la cultura arbitraria un acto de exclusión. Esto, para aquellas clases o culturas socio históricamente en desventaja como son en este caso los grupos indígenas y los grupos según la escala social en extrema pobreza. En cuyo caso el conocimiento se ve ejecutado en la cotidianidad de estas clases como educación de segunda clase o de menos calidad o por otro lado, surge el rezago educativo de los educandos o el mal o vago aprendizaje de los conocimientos y de la cultura legítima de la arbitrariedad cultural.

El hecho de la exclusión tome toda su fuerza simbólica, o sea, para que aparezca a los que la sufren como la prueba de su indignidad cultural y para que nadie pueda aducir ignorancia de la ley de la cultura legítima: uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos..., provocando desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, el derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares)¹¹⁹

Para que un trabajo pedagógico tenga éxito en su inculcación debe tener como antecedente un TP previo que sería un TP primario que viene de alguna manera inculcado desde la primera escuela o institución educadora que es la familia. Pues sólo así los educandos pueden encontrar cierta coherencia entre el trabajo pedagógico secundario que es el que se inculca en la escuela y el que aprendieron en su familia. De esta manera, se dice que la adquisición de los conocimientos y de la cultura legítima esta en relación de la dominio de la arbitrariedad cultural inculcada por el trabajo pedagógico primario que se inculca en la familia

“...excluyendo a los distintos grupos o clases tanto más rápidamente cuando más

¹¹⁹ *Ibidem*, p.82

*desprovistos están del capital y del ethos objetivamente presupuestos por su modo de inculcación*¹²⁰

La constitución de un Trabajo pedagógico es correlativo a la constitución de un sistema educativo (SE), pues sólo así se estaría perpetuando un trabajo pedagógico homogéneo y duradero para los intereses del grupo dominante; produciendo y reproduciendo las relaciones de poder. En otras palabras, se puede definir el Sistema Educativo como el trabajo pedagógico institucionalizado cuya tarea principal es reproducir las condiciones del ejercicio de éste, así como diría Gramsci, la producción de los intelectuales orgánicos perfectamente reemplazables a los fines de la arbitrariedad cultural y del grupo de poder. Ya que, sólo el trabajo pedagógico institucionalizado puede crear sus propios cuadros de reproducción de la cultura arbitraria”...*dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes.*”¹²¹ Por otra parte, el Trabajo pedagógico institucionalizado puede referirse en su acto cotidiano como Trabajo Escolar (TE) que fundamenta los principios y la reproducción de una cultura arbitraria institucionalizada en su acción, en el sistema educativo que le otorga validez, legitimidad y reproducción en la sociedad en la que se inculca. Su función y objetivo esconden el desconocimiento de la violencia simbólica cuya función es reproducir las relaciones de poder con su jerarquía social.

Esto hace evidente que los principios que tiene como función reproducir el SE sean llevados a la par en la cotidianidad de las personas designadas para ello, es decir, los profesores cuya función principal sería llevar a un territorio tan vasto como sea

¹²⁰ *Ibidem*, p.91

¹²¹ *Ibidem*, p.98

posible, la tarea que se les ha destinado. Siendo así entonces que de ninguna manera se podría inculcar otros principios contrarios a la arbitrariedad cultural.

La distinción medieval entre el autor que produce o profesa *extra-cotidianamente* obras originales y el lector que, encerrado en el comentario reiterado y reiterable de las autoridades, profesa *cotidianamente* un mensaje que no ha producido, es una muestra de la verdad objetiva de la práctica profesoral que no puede ser más evidente que en la ideología profesoral del magisterio, negación laboriosa de la verdad de la función profesoral, o en la pseudocreación magistral que pone todas las fórmulas de escuela al servicio de una superación escolar del comentario de la escuela¹²²

Todo en un determinismo, por así decirlo fosilizado y rutinizado donde los aprendices de mago y los magos deben llevar los mismo manuales y los mismo materiales. Sólo así, podemos entender por qué los libros de texto gratuito (LTG) aún cuando se ha modificado, llevan siempre los mismos principios. Así como el *curriculum* educativo y el programa presentan los mismos objetivos educativos. Al mismo tiempo los mensajes reproducen un *habitus* en específico que puede ser revolucionario o academicista como el que conocemos donde se canonizan ciertos valores como los nacionales a través de ver a héroes como ídolos. Cabe destacar, que una arbitrariedad cultural cuya violencia simbólica es ejercida en tanto que un sistema educativo que es defendido y defendible por aquellos que buscan el cambio, aquellos que creen que la apropiación del conocimiento por parte de las masas los hará sujetos libres, aquellos que creen ilusoriamente sobre la Universidad crítica, no hacen más que defender la máscara que esconde los principios y los objetivos de la clase dominante y de su arbitrariedad cultural legítimamente reproducible como verdad y conocimiento universal.

¹²² *Ibidem*, p.99

Capítulo 6. Programa de Educación intercultural Bilingüe de Distrito Federal como expresión de la Discriminación Estructural que viven los pueblos indígenas.



Los instrumentos que se utilizaron para realizar la investigación de campo fueron la observación participante y la entrevista focalizada. De acuerdo con el *manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades* del Instituto de la Juventud de España existen tres momentos para estudiar un programa: antes, durante y después de. Debido a que no se estudió el programa en un inicio, ni duran estos 6 ciclos escolares (2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009) debido a tiempo y recursos disponibles se decidió que se estudiaría el último ciclo lo que corresponde al último grado de educación primaria, es decir, 6º grado, que eran los niños que se encontraban en primer grado durante la inauguración del Programa en el 2003.

Debido a que los niños Otomíes no manejan el español tan bien como un no indígena y con el objetivo de observar el impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal en los niños que llevaban 6 ciclos con la ejecución del Programa, así como observar de que manera los niños como sujetos de estudio comprenden el programa y que significado tiene en sus acciones cotidianas se optó como instrumento adecuado para trabajar a la observación participante. Lo que permite acercarnos al *habitus* de los niños Otomíes de Santiago Mexquititlán, es decir, al esquema que configura su visión del mundo y la forma en que actúan en el mundo.

Por lo cual, se observaron distintos escenarios: la escuela, su vida en la calle, dentro de sus hogares. En la escuela no sólo se observó lo que correspondía al aula, sino a las distintas actividades que realizaban como tomar computación, el recreo, las clases de natación. La calle permitió observar sus relaciones con los no indígenas, su trabajo y su recreación. En tanto el hogar nos adentro a las condiciones de vida. Mediante una guía de observación (ver anexo 3) y un diario de campo se captaron datos que no sólo apostaban a observar la interculturalidad en la escuela, sino datos que nos permitieran interpretar lo que significaba el Programa de Educación Intercultural con su combate a la discriminación que viven día a día y la interculturalidad como un medio para que su cultura fuera respetada en las acciones de los niños Otomíes en su cotidianidad y como es que lo estaban interpretando.

Por otro lado, se aplicaron entrevistas focalizadas para lo cual se hizo una guía de entrevista para los maestros involucrados en el Programa de Educación Intercultural

Bilingüe de Distrito Federal desde su inauguración en el 2003-2009. Por lo cual se concreto a preguntar temas en relación con el desarrollo del Programa, objetivos, maestros involucrados, capacitación, encuentros, material. Asimismo se pregunto acerca de los conceptos de interculturalidad y discriminación. Por último se pregunto en relación con el conocimiento de la cultura Otomí por parte del Programa, así como sus propias experiencias en la escuela.

La investigación se inicio en el ciclo 2008-2009, en el cual se presentó una carta descriptiva de trabajo con los niños donde se propuso utilizar dinámicas para niños y la enseñanza de los Derechos Humano como trabajo clave para realizar la investigación en la escuela durante cuatro meses.

Debido a que la intención de la metodología ha sido acercarnos al *habitus* de los niños Otomíes de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro para entender el impacto del PEIBDF en ellos es necesario hacer un rescate grosso modo de su historia lo que permitirá contextualizar al Otomí como grupo indígena y de su cultura para complementar los datos que se exponen en los materiales del programa. Asimismo también se hace un breve recopilado de las circunstancias que obligaron a los Otomíes de aprender el español y de migrar a la ciudad de México.

1. Los otomíes a través de la historia...reconstruyendo fragmentos

La palabra “Otomí” proviene del náhuatl *Otómītl* y se nombra “Otomí” cuando se pronuncia en castellano. Pero, según las variantes pueden ser llamados de distintas maneras. En este caso se hace referencia al *ñahño* (sur de Querétaro). Cabe destacar, que antiguamente los grupos indígenas era conocidos por el idioma que hablan. Así, los Otomíes llamaban a su idioma *nhyü*.

Desde la época prehispánica el pueblo Otomí se asentó en lugar más o menos fijo y de manera continua. Asimismo, podemos decir que fue el único grupo que se distinguió por estar dividido en dos grupos lingüísticamente distintos “...por un lado los otomíes, mazahuas, matlazinca y ocuilteca de alta cultura mesoamericana; por

otro los pame y chichimeca jonaz”¹²³. Principalmente se dice que habitaban en la región de Jilotepec, Estado de México, cuya frontera lidiaba con Aridamérica y Mesoamérica, muchos de ellos incluso eran chimimecas¹²⁴ por lo que muchas veces se les dio el valor que se le daban a estos grupos: es decir, de grupos menos desarrollados porque eran grupo nómadas que se dedicaban a la caza. Sin embargo, el pueblo Otomí llegó a desarrollarse como un gran grupo agricultor cultivando maíz, frijol y todo género de legumbres (calabaza, tomates y jitomates) semillas, pulque, nopales y tunas. Aún cuando las crónicas de los conquistadores y de los evangelizadores se refirieron casi en su totalidad a describir al pueblo náhuatl. El pueblo Otomí contribuyó mucho a enriquecer el desarrollo de los pueblos mesoamericanos, pues siempre se encontraron en varios de los señoríos principales que rivalizaban por el poder en el Centro de México. Así mismo siempre convivieron con otros grupos como los nahuas, los mazahuas, popolocas, chochos y por supuesto chichimecas.

Cabe puntualizar, que se le adjudico a los Otomíes la noción de bárbaros y de gente poco inteligente. Debido a que antes de la colonización los Otomíes servían a los nahuas y les ayudaban a custodiar y defender sus dominios ante ataques enemigos. Además,... *Sabemos que la gran mayoría de las historias sobre antigüedades y etnologías mexicanas fueron redactadas por sus actores con ayuda de informantes nahuas, de manera de que sin duda éstos les transmitieron los prejuicios que tenían en contra de los otomíes*¹²⁵

Por otro lado, los nahuas, “...no sólo despreciaban por su rudeza, tosquedad y brutalidad a los otomíes, sino otras etnias no hablantes de náhuatl”¹²⁶. Aunado a la comparación de avances con otros grupos, la dificultad de traducción de su lengua, dio como resultado que durante la colonización española fuera reforzado la noción y los prejuicios contra los Otomíes. Esto, sin duda, prevalece en nuestros días (que se reafirmara más adelante con la entrevista al director de la escuela “Alberto Correa”).

¹²³ Carrasco Pizana, Pedro. *Los Otomíes; Cultura e historia Prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*, Edición facsimilar , 1950-serie de antropología social, México, 1979, p.11

¹²⁴ Nombre con el que se conocía a los pueblos nómadas que vivían en Aridamérica

¹²⁵ Brambilla, Paz (coord.)*Episodios Novohispanos de la Historia Otomí*, México: Biblioteca de los pueblos indígenas, Instituto Mexiquense de cultura, 2002, p.27

¹²⁶ *Idem.*

Durante la colonia, los Otomíes se expandieron principalmente por Querétaro y Guanajuato. “Según la historia oficial... (en ésta zona) en esa época no había más que chichimecas”.¹²⁷ Pero, también había otomíes. Querétaro se fundó aproximadamente en 1538, su nombre significa “lugar de Peñas”. Los otomíes se expandieron por todo el territorio queretano desde San Juan del Río hasta, Jilotepec, Tula y Tepeji. Se comenta:

Durante la etapa de integración de los otomíes al sistema novohispano llegaron ganaderos españoles y misioneros franciscanos; los otomíes perdieron su autonomía. Tuvieron que pagar tributo a los encomenderos y someterse al proceso de evangelización, adoptando los ritos y el calendario de los españoles y después prestar su mano de obra dentro del sistema de repartimiento. Se adoptó el sistema de concejo de indios donde cada pueblo tenía un gobernador, alcaldes, regidores y otros funcionarios indígenas. Los concejos administraban las tierras comunales recaudaban tributos y diezmos y castigaban los que no asistían a misa... Cuando empezaron a llegar muchos españoles a los pueblos de los otomíes, aquellos tuvieron sus propios cabildos y los indios sus concejos. Hubo conflictos porque el ganado de los españoles maltrataba la tierra de los indios.¹²⁸

Cabe destacar que durante ésta época de conquista por parte de los españoles se señala la campaña de Nicolás de San Luis. Era un cacique Otomí que aliándose con españoles y Otomíes conquistó territorios donde sólo coexistían los chichimecas como fue el caso de San Juan de Río y de Santiago de Querétaro, cuya fundación habla del día del señor Santiago Apóstol el 25 de julio de 1522. Es importante decir, por último que durante la época de la colonia los Otomíes, a diferencia de grupos como los mestizos, mulatos y negros, poseían tierras en propiedad.

Con el gobierno de Francisco Ramos de Cárdenas en Querétaro (1582) se decían muchas cosas de los otomíes:

¹²⁷ Lastra, Yolanda. *Los Otomíes; su lengua y su historia*. México: UNAM-IIA, 2006, p.131

¹²⁸ *Ibidem*, pp.134-135

esta nación otomite de que está poblada, esta tierra todos son de bajo entendimiento muy terrestres no tienen honra ni la sustentan. En todo lo que tratan son muy apocados, no son curiosos en ninguna cosa y a do lo son menos en el tratamiento de sus personas porque son muy sucios en su vestir y en su comer; de muy vil y cobarde ánimo; desagradecidos al bien que le hacen; son muy tardos en entender las buenas costumbres que les enseñan y es muy gran parte la barbaridad de su lenguaje porque aunque han trabajado en esto los ministros del santo evangelio con mucha curiosidad no se han podido imprimir libros de las cosas tocantes a nuestra santa fe católica como las demás lenguas de esta tierra por la dificultad de su ortografía en la pronunciación porque una cosa diciéndola aprisa o despacio, alto o bajo cada una de estas maneras tiene su significación y quiere decir cosa distinta apartada una de otra y aunque se ha probado a imprimir...así es gente más incomunicable e intratable a los españoles que las demás naciones de esta tierra...entre las cualidades de los otomíes. Van a misa todos los domingos y fiestas...Son muy devotos y rezan los rosarios...Mantienen a los religiosos principalmente a los de San Francisco y les tiene mucha reverencia y respeto¹²⁹

En las primeras décadas del siglo XVII se produjo una fuerte migración del centro de México hacia ciudades como Guanajuato (por minas) y la zona de Jilotepec Querétaro.

Cabe destacar, que durante la república, los otomíes se opusieron al destierro de los jesuitas y hubo grandes levantamientos y enfrentamientos. Ya que, los jesuitas¹³⁰ como orden religiosa se caracterizaban por la gran cultura que poseían así como por la habilidad que tuvieron de aprender lenguas inaccesibles para otras ordenes religiosas. Por ello se les había dado la tarea de evangelizar a los otomíes y a cambio ellos ofrecieron tierras y aguas y la promesa de que no pagarían tributos al rey. Se sabe igualmente que participaron en la independencia de México junto con el

¹²⁹ *Ibidem*, pp.211-212.

¹³⁰ Los jesuitas fueron una orden religiosa fundada por Ignacio de Loyola en 1500-1521 con el nombre de compañía de Jesús, también conocida por soldados de Dios. Siempre se distinguió por ser una orden que llegaba a evangelizar a donde las demás les era imposible. En la actualidad, muchos jesuitas se unieron a lo que se conoce como la Teología de la Liberación, como lo es Ernesto Cardenal, Pedro Casaldaliga.

cura Hidalgo,¹³¹ que también hablaba Otomí, aunque poco sirvió ya que, tras la independencia el indio quedó deslindando de protección jurídica. También fueron eliminadas todas las instituciones dedicadas a su protección.

Tras la ley Lerdo muchos campesinos, entre ellos Otomíes, se quedaron sin la tierra por la que habían luchando en la guerra de independencia. Fue el inicio de los levantamientos agrarios. De ahí, se mantuvo esa perspectiva de crear latifundios y la propiedad privada contraria a las tierras comunales que defendían los grupos indígenas hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas.

En cuanto a sus creencias religiosas poco se puede hablar de los Otomíes ya que, como había mencionado antes, los españoles privilegiaron el nahuatl. Es así, que los relatos sobre su religión tiene asociación con los dioses náhuatl(s) como es el dios *Yocippa* (yo-cipí fuego antiguo), dada las coincidencias con Mixcóatl dios náhuatl al igual que Cihuacóatl¹³² que eran las principales deidades otomíes.

En relación con los Otomíes de Querétaro se ha encontrado que sus dioses tenían relación con la época de cosecha y tenían dos dioses principales que llamaban Madre Vieja y padre Viejo de lo cuales creían descendían todos los hombres. Aún cuando hubo una total intención por parte de los españoles de exterminar sus deidades, durante la conquista muchos indígenas entre ellos el pueblo otomí con mucho ingenio trato de mantener las coincidencias de sus antiguas fiestas con los nuevos santos:

Es sobre todo en el culto campesino vinculado con los ciclos agrícolas, las estaciones del año y todo lo que rodea a los pueblos y ranchos donde se han preservado importantes elementos de la cosmovisión prehispánica, en el contexto del sincretismo con la religión católica¹³³

¹³¹Se dice que en el Colegio de San Nicolás donde estudio Miguel Hidalgo, que Don Vasco de Quiroga, fundador, pidió como requisito a los sacerdotes que supieran una lengua indígena. Así, se fundaron "...cátedras de otomí y mexicano que se mantuvieron hasta finales del siglo XVIII" (Miranda Godínez 1972: 185) citado por Yolanda Lastra, *Los otomíes su lengua y su historia...*p.253.

¹³² Se tiene relatos que las coincidencias encontradas para decir, que ésta era una diosa Otomí en la iconografía que aparece en la lámina 18 del Códice Telleriano-Remensis donde muestra a la diosa con un rostro amarillo donde exhibe una caja cargando mercancías con rayas rojas y con un punto en el centro tal como lo lleva Otontecuhtli "señor de los Otomíes"...ver "La religión de los Otomíes" en *Los Otomíes; su lengua y su historia*, p.317

¹³³ *Ibidem*, p.321

Así mismo encontramos una gran relación en cuanto a la apropiación de imágenes y su significado con la festividad

se hace a un lado al cura y se come, se bebe y se celebra alegremente con música, cohetes, fuegos artificiales, pulque y aguardiente¹³⁴ y es el único y más significativo momento donde "...el sacristán, el fiscal y un mayordomo dirigen la palabra a los 24 sirvientes y leen los fundamentos de las responsabilidades socio-religiosas en otomí¹³⁵.

Por último, resaltaría la relación que prevalece en los Otomíes y en muchos otros grupos en relación con la imagen que desde el siglo XVII formaba cofradías de mulatos, indios, españoles y mestizos en relación y apropiación de una imagen conocida como santo que representa "*...una fuente de poder y de prestigio para quien la tiene bajo su cuidado. Las imágenes también son objeto de una especie de propiedad colectiva que se manifiesta con motivo de una fiesta*"¹³⁶

En cuanto a la enseñanza del español, como muchos otros pueblos pero, sobre todo el pueblo Otomí se opuso a aprender el español y a utilizarlo sólo para contactos comerciales. Esto podría explicarnos de alguna manera por qué los Otomíes prefieren estudiar sólo la educación básica: es una medida de precaución para no perder su lengua pero, de aprender el necesario español para fines comerciales, en donde pueden vender sus artesanías a los mestizos y otros grupos.

1.1 De Mexquititlán a la Ciudad de México

Ésta región se encuentra en el sur del estado de Querétaro, así como en los límites con Guanajuato, Michoacán y el Estado de México. Según datos del INEGI 2000 el 96% de la población habla Otomí, por tanto, es una región donde no sólo se es Otomí de nacimiento sino, también de lengua, pues ésta forma parte de la cotidianidad de esta comunidad donde se puede hablar con libertad. Cabe destacar, que esta región se caracteriza por lo que se conoce como región indígena ya que mantiene una importante concentración de Otomíes respecto de la cantidad de habitantes mestizos

¹³⁴ Citado por Yolanda Lastra (Grunzinski 1995: 247) en *Los Otomíes; su lengua y su historia*, p.325

¹³⁵ *Ibidem*, p.337.

¹³⁶ *Ibidem*, p.327

que se pueden encontrar. Según Regina Martínez estos últimos se pueden encontrar en la cabecera municipal de Amealco.

Aún cuando las razones de la migración llegan a ser multifactoriales, según Lourdes Arizpe, el problema principal es el desabasto de agua, en la que tuvo que ver la repartición de las áreas de riego en la que se encuentran las comunidades y por supuesto Querétaro se distingue por ser una zona semiárida. Y como habíamos visto, desde la época prehispánica el pueblo Otomí se distinguió por ser un pueblo casi completamente agrícola que hasta la actualidad ha mantenido como tal. La revolución mexicana de 1910 había regresado las tierras al pueblo pero, en 1944 perdieron su dotación de agua. A esto se sumó la fiebre aftosa que eliminó en su totalidad el ganado que había sido traído por los españoles a estas tierras. El pueblo Otomí quedó devastado y pobre. De aquí que muchos concuerdan que la migración empezó como una tradición, primero estacional y con el tiempo se ha convertido en un movimiento permanente. Asimismo, aparecen los campos agrícolas de los Estados Unidos como una opción laboral.

Habría también que destacar, que el cambio demográfico en la región contribuyó a este movimiento. Primero la migración se caracterizaba porque era masculina. A partir de los cincuenta ésta se vuelve femenina. Es en los setenta que los nietos empiezan a salir, y también los más pequeños, muchos de ellos aprenden español y otros tareas por lo que la migración se torna permanente ya que, muchos deciden no regresar. Antes de la fiebre aftosa las familias tenían vacas, ahora tiene borregos. Las mujeres venden muñecas de trapo rellenas de borra y vestidas con el traje típico. Aún cuando la tradición otomí es el compartir comida, ellos se muestran bastante hostiles ante los mestizos y como menciona Regina Martínez, los Otomíes presentan una conciencia étnica particular respecto de otros grupos (en lo que yo particularmente puedo referir por experiencia: Otomíes, nahuas, zapotecos y tzetzales) que los hace ser “...desconfiados, e incluso hostiles hacia la sociedad nacional...Por un parte, se expresan despectivamente de todo fuereño o mestizo, por ser “mexicano”...Al mismo tiempo se sienten marginados, menospreciados”¹³⁷

¹³⁷ Martínez Casas, Regina. *Vivir invisibles; resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, 2007,p.72

Esto sin duda justificaría “*el desinterés o el franco rechazo por parte de los indígenas a adquirir una preparación escolar o técnica[...] Por lo que las relaciones interétnicas son difíciles ya que los indígenas y mestizos se desprecian abiertamente*”.¹³⁸

Cabe destacar, que Santiago Mexquititlán es una comunidad que se caracteriza por ser monolingüe. A pesar, según Regina Martínez, de que los hombres dominan dos idiomas el español y el hñahñu, la cotidianidad de Santiago se expresa a través del Otomí y no del español. Asimismo, existe una evidente presión por parte de la comunidad para que quienes migran a las ciudades y a los Estados Unidos no dejen de hablar la lengua materna. De cualquier manera esto se ve reforzado por el sincretismo en sus festividades religiosas donde también las misas son dadas en Otomí.

En la actualidad el pueblo Ñanhñu se encuentra distribuido en diferentes regiones: en el Valle de Mezquital en Hidalgo, en Amealco, Querétaro, en San Pablito Pahuatlán, Puebla, en Temoaya, Juquipilco, Oztolotgepec, Lerma, Xonacatlán, Timilpa y Zinacantepec, Estado de México y en la Sierra Norte del estado de Veracruz.

La escasa productividad agrícola y la carencia de fuentes de empleo en sus regiones han obligado a los hñahñú a migrar en busca de fuentes de empleo asalariado. Inicialmente la migración a la ciudad de México comienza a partir de los ochenta, sin embargo, la migración indígena hoy se dirige principalmente a los campos agrícolas de los Estados Unidos. Pero, a diferencia de muchos grupos indígenas que han decidido recrear sus comunidades en los Estados Unidos los otomíes regresan año con año a los carnavales o a las fiestas de su santo patrono

No obstante, la miseria en la que vivía el Pueblo Otomí en las zonas rurales poco ha cambiado en los contextos urbanos, ya que, como vemos cada día este grupo al igual que muchos otros debe lidiar con la marginación, la falta de oportunidades, la violación de sus derechos humanos, el poco acceso a los servicios públicos y la poca o nula satisfacción de las necesidades básicas que darían lugar a una vida digna. Muchas de las familias se que hacinaron en la Zona Metropolitana viven en la colonia roma en cuyos predios se encuentran las más insanas, marginadas e

¹³⁸ *Idem.*

inseguras condiciones. La mayoría de ellas proviene de Santiago Mexquititlán, Amealco, Querétaro. Dadas las características socioeconómicas de la colonia Roma ha habido evidentes intenciones de alejar a los otomíes de estas zonas pues, consideran que son personas sucias. Una noticia en la jornada (5 de abril de 1998) notifico que “...vecinos del lugar incendiaron viviendas de lámina de cartón donde vivían perdiéndose sus escasas pertenencias y toda la mercancía con la que comercian para sobrevivir”¹³⁹

A los Otomíes podemos encontrarlos en el comercio ambulante, ya sea, vendiendo chicles y dulces en los semáforos ó como limpia parabrisas. Actividades que realizan desde los adultos hasta los niños. Muchos de ellos son perseguidos por el comercio ambulante como menciona Guadalupe Alvirde Vara (organización Otomí independiente)

A nosotros no nos dejan vender en el comercio ambulante, nos quitan la mercancía, se la llevan y ya no la regresan , ellos se la quedan, por eso siempre tenemos que andarnos cuidando. Nosotros venimos del pueblo porque allá no hay para trabajar, el campo no deja para vivir bien, si uno siembra ya es por costumbre, porque nos enseñaron así nuestros abuelos...aquí en la Ciudad de México ganamos un poco más es por eso que mucha gente del pueblo se están viniendo aquí¹⁴⁰

Podemos decir, por último que el pueblo Otomí es un grupo indígena complejo de entender y comprender, tanto por sus expresiones y actitudes, aunada a una escasa recopilación y existencia de datos del grupo Otomí, a los prejuicios existentes acerca de ellos, de su cosmovisión y de su integración en ésta idea de desarrollo y riqueza. Así como lo que se debe reconocer como capital cultural frente a sus razones de sólo estudiar la educación básica y vivir en la miseria que puede coincidir con una fuerte creencia de la lectura del mundo Otomí “*de que ellos no pueden ser ricos; cuando uno se enriquece luego lo pierde todo*”¹⁴¹. Pero, que resalta y evidencia la

¹³⁹ *Ibidem*; p.76

¹⁴⁰ Gobierno del Distrito Federal. *Babel, Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la ciudad de México*, México, Instituto de Cultura de la ciudad de México-Dirección General de Equidad y Género, 2000, p.70

¹⁴¹ Yolanda, Lastra, *op., cit.*, p.392

discriminación estructural en la que viven los pueblos indígenas que ponen a grupos en desventaja en comparación con otros como el náhuatl.

2. El caso de la Escuela “Alberto Correa”

Cuando Fray Bernardino de Sahagún describió las costumbres de los otomíes, habló del Otonteocalli dedicado a Yocippa, el dios principal de éste pueblo. En dicho templo eran educados los niños entre ritos y penitencias. La áspera vida infantil comprendía las noches en vela, el aprovisionamiento de agua para el templo, el ayuno y las ofrendas de sangre propia. El rigor de la educación no era exclusivo de los otomíes; hay relatos semejantes sobre otros pueblos del centro de México. Coinciden los documentos también al precisar que los templos eran los centros educativos, y los sacerdotes los educadores. Si bien, la función principal de estos centros era impartir la educación formal a niños y a jóvenes, cumplían colateralmente con otros fines: eran instituciones de culto, órganos auxiliares del ejército y centros que coordinaban el trabajo colectivo estudiantil

López, Austin, El pasado Indígena.

La colonia Roma pertenece a la delegación Cuauhtémoc, esta tiene sus orígenes en época de Porfirio Díaz donde las familias ricas hicieron casas estilo francés de ahí que esta colonia tenga fama de ser una zona residencial donde habita la clase alta y media. Sin embargo, a partir de los ochenta algunas zonas empiezan a ser invadidas por migrantes Otomíes provenientes de Santiago Mexquititlán Amealco Querétaro.

La escuela “Alberto Correa” como primaria pública siempre ha tenido dos turnos, pero hubo un tiempo en que el turno vespertino estuvo a punto de cerrarse debido a su poca demanda. En otras calles cercanas a la escuela había niños laborando como limpia parabrisas, vendiendo dulces, pidiendo dinero y algunas ocasiones también drogándose. Debido a que se logró convencer que estos niños en lugar de estar laborando en la calle asistieran a la escuela fue que el turno vespertino pudo ser rescatado.

Al ingresar estos niños a la escuela, las autoridades escolares se percataron que también eran indígenas y hablaban una lengua distinta. Por lo que, en la escuela “Alberto Correa” asisten niños no indígenas en el turno matutino y una mayoría de niños indígenas en el turno vespertino.

2.1 La observación participante.

La observación participante fue realizada en la escuela y en escenarios fuera de ella. Se desarrolló en los meses de agosto a noviembre del 2008. En donde se visitaba la escuela de dos a tres veces por semana.

Para realizar la investigación se presentó al director Roberto Cruz una carta descriptiva donde se describía una serie de actividades para trabajar dinámicas de niños y posteriormente la enseñanza de los Derechos Humanos como trabajo clave para desarrollar la investigación.

2.1.1. Los niños Otomíes en la escuela.

Todos los días los niños Otomíes son acompañados por sus hermanos y madres para asistir a la escuela. Algunos llegan con 5 a 6 hermanos menores otros con sus familiares cercanos como primos. Los niños que van llegando llevan sus mochilas rotas, sus uniformes desalineados y algunas niñas llegan despeinadas y sin uniforme.

El director espera pacientemente a que lleguen todos los niños para cerrar puntualmente a la dos de la tarde la puerta de entrada. Mientras algunas madres Otomíes platican con otras madres Otomíes en su lengua materna. Ellas portan su traje típico que es una falda y una camisa de tela brillante con colores vistosos, comúnmente siempre llevan una coleta trenzada y algunas llevan sus productos para vender como muñecas de trapo.

Todos los lunes los niños de la escolta se ponen sus trajes de gala que es una falda blanca y un chaleco cruzado azul marino. Mientras todos los niños se acomodan para escuchar la ceremonia a la bandera. Después de terminar todos los niños se forman y en silencio se van a sus salones.

El salón de 6º grado se componía de 10 alumnos, 9 niñas y 1 niño. Los niños Otomíes eran nueve. Durante mi estancia en la escuela el grupo tuvo al frente dos maestros no indígenas. Ellos habían estudiado en la escuela normal de maestros. El maestro daba clases a los niños de sexto tanto del turno matutino como vespertino. La maestra que posteriormente se incorporó por cambio de puesto del maestro era directora de una escuela por la mañana.

El salón tenía una herramienta auxiliar para el desarrollo de sus clases llamada *Enciclomedia*, que era un pizarrón blanco, un cañón y una computadora sin internet para que los maestros enseñaran mediante juegos el temario educativo. Las clases se daban de dos de la tarde a seis y media con un periodo de recreo de media hora.

Los maestros algunas veces entusiasmados daban los temas de los libros de texto gratuito, pero los niños Otomíes no mostraban entusiasmo en participar, algunos miraban a otro lado, otros simplemente bajaban la mirada. Cuando el maestro preguntaba, la niña no Otomí es la que contestaba. Es así, que los maestros se quejaban por el bajo entusiasmo por el aprendizaje de los niños Otomíes. Por ejemplo, el maestro prefería enseñar a los niños de la mañana que los de la tarde.

Otras veces algunos de los niños hablaba bajito con otro niño en Otomí cuando el maestro se había molestado con uno de ellos. Como cuando en mi estancia en la escuela algunos niños tomaron los cuadernos de los niños de la mañana y se los llevaron a su casa. Sin embargo, al regresarlos éstos ya estaban muy deteriorados lo que implicó que los niños Otomíes se les exigiera pagar los cuadernos.

Cuando se les ponía algún juego en la *Enciclomedia*, los niños les gustaba participar, pero algunos se encontraban inseguros de tener la respuesta correcta, como cuando el juego consistía en formar el cuerpo humano con sus órganos y huesos.

Cuando se les ponía a leer, los niños solían leer muy lentamente. Del mismo modo cuando se les pedía hacer un resumen solían tener muchas faltas de ortografía. También tenían mucha dificultad para aprender las fracciones o entender la clase de historia, geografía y ciencias naturales. Sólo en aritmética es donde se mostraban muy ágiles.

Siempre faltaban tres o dos niños a clases, pero casi ningún niño faltaba dos veces. Cuando en el recreo se les preguntaba porque habían faltado, ellos contestaban que en ocasiones tenían que ir su pueblo o se les había hecho tarde porque por las mañanas ayudaban a sus padres a vender o ellos mismo vendían muñecas o dulces en distintas zonas como la Glorieta de Insurgentes, Coyoacán y la Alameda

Algunas veces los maestros faltaban o tenían que salir a juntas escolares. En ese instante aprovechaba para aplicar distintas dinámicas para niños, como dinámicas de presentación, integración, recreación. También durante las dinámicas se pasaban algunas películas en español acerca de niños en situación de pobreza y exclusión en otros países como Vietnam y después se preguntaba que pensaban los niños de la película o ellos mismos participaban.

Los niños Otomíes aparte de tomar clases en el aula, tomaban clases de computación en un pequeño salón que se encontraba en el patio de la escuela, donde la maestra les ponía juegos de aritmética. Algunos de los niños Otomíes mostraban gran facilidad para la aritmética mientras que a otros les emocionaba el tener contacto con la computadora. La maestra siempre se mostraba nerviosa en el cuidado de las computadoras.

Dos veces por semana los niños tomaban natación ya que, la escuela “Alberto Correa” es la única primaria pública que cuenta con ésta ventaja. Antes de entrar a la escuela los niños deben de ducharse. Todos los niños tienen el traje del mismo color debido a que el presupuesto de la escuela por parte del Programa escuela de Calidad fue suficiente para compra los trajes de baño.

Durante el recreo los niños disfrutaban de jugar pelota, mientras que otros se sientan a platicar. Casi todos los niños son Otomíes según cuenta el director Roberto. Algunos niños indígenas, les agrada hablar en su lengua materna para platicar con otro niño Otomí. Los niños indígenas conviven pacíficamente excepto un grupo de niñas no indígenas de 5º grado que no les gusta convivir con los Otomíes.

Gracias a la observación participante y las entrevistas focalizadas es que se recopiló y se sintetizó la siguiente información:

Las características principales de la escuela se resumen en el siguiente cuadro:

Características Generales de la Escuela “Alberto Correa”
Organización escolar: En el turno vespertino, cuenta con 17 profesores, de los cuales 13 están al frente del grupo, los otros son maestros de educación física, de natación, de computación etc. La experiencia de los profesores es 15 años o más, y su nivel de

preparación es licenciatura en Educación o su equivalente. Además cuenta con un director y un secretario.

Orientación curricular: se enseña con libros de texto gratuito generales (no bilingües ni de educación intercultural) Utilizan el material Ventana a mi comunidad, como parte del desarrollo del enfoque intercultural en la escuela, cuenta con enciclopedia que sirve como auxiliar en todas las materias de clase. Esta incorporada a escuelas de Calidad, cuenta con una sala de cómputo donde se enseña aritmética. Esta registrada como participante del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. Además participa en el programa de desayunos escolares. Cuenta con una alberca donde se dan dos veces por semana clases de natación a todos los niños.

Población infantil: su matrícula escolar es de 300 alumnos de los cuales el 70% es Otomí. Ninguno cuenta con beca, todos ellos trabajan y presenta bajos niveles de habilidades matemáticas, así como de lectoescritura.

Regularidades con lo que asisten los niños a la escuela: Generalmente los niños llegan ausentarse por compromisos con su pueblo o con su familia, o algunos dejan la escuela para dedicarse completamente a trabajar.

Expectativas de los profesores para con los niños Otomíes: La mayoría de los maestros tienen una mala impresión de los niños Otomíes, porque se les dificulta enseñarles y no tiene mayor entusiasmo por lo que aprender. Faltan mucho por sus compromisos con su cultura, son personas mentirosas, pero de condiciones muy pobres cuyos padres no entienden bien el español.

2.1.2 Los niños Otomíes en la calle.

Los niños Otomíes que asiste a la escuela “Alberto Correa” provienen de dos predios el predio de Guanajuato y el predio de Zacatecas. El primero es un condominio construido por el Instituto Nacional de la Vivienda (INVI) dependiente del gobierno del Distrito Federal otorgado en el 2004 que se encuentra en la calle Guanajuato. El segundo se localiza en la calle Zacatecas, es un hacinamiento irregular, insalubre y sin servicios indispensables como agua potable.

Para saber a que predio pertenecía cada niño Otomí hice un juego donde los niños hacían equipo dependiendo del lugar donde vivían, así como el acompañar a los niños en sus cotidianidades pude ver a que se dedicaban antes de asistir a la escuela, así como

que hacían los fines de semana y días festivos. Lo cual me permitió recolectar información acerca del lugar de vivienda, fuente de empleo de padres, lugar de trabajo de los niños, número de hermanos, alimentación, lengua y origen de los padres.

Así durante la investigación pude visitar los predios así como una de las vivienda tanto del predio de Guanajuato como de Zacatecas, por lo que, encontré que los niños que pertenecen al predio de Guanajuato tienen mejores condiciones de vida, aunque habitan en pequeños cuartos donde llegan a habitar hasta diez personas, cocinan con leña y los cuartos se dividen por cortinas. Los niños no tienen la necesidad de trabajar todos los días así que trabajan los fines de semana o en días festivos en Coyoacán vendiendo artesanías, dulces y juguetes. Los niños no presentan manchas de desnutrición y tienen un mayor interés en la escuela.

Mientras que los niños que pertenecen al predio de Zacatecas se encuentra en condiciones de desnutrición y la mayoría de las veces asiste a la escuela sin comer y sin asearse, incluso sin uniforme, por lo que muchos presentan animales en la cabeza. Su rendimiento académico es menor y asisten menos a la escuela. Trabajan todos los días en distintos lugares (glorieta de Insurgentes, Coyoacán y la alameda) vendiendo dulces o ayudando a sus padres a vender artesanías que principalmente son muñecas de trapo. Los hombres trabajan limpiando parabrisas en las calles cercanas a la escuela.

La mayoría de los niños tienen una familia extensa compuesta por padre y madre además de tener entre 8-12 hermanos casi siempre menores a estos. Las madres se dedican al hogar y a vender artesanías, en el caso de los hombres se dedican a trabajar en la construcción. Todas las mamás asisten a las juntas escolares y están al pendiente de sus hijos, es fácil reconocerlas porque todas ellas portan el traje típico Otomí que es una falda de tela brillante con colores vistosos y una blusa de distinto color pero, de la misma tela con terminaciones de encaje.

La escolaridad de los padres es sin instrucción y la mayoría son monolingües en idioma Otomí, por lo que, cada vez que hay junta poco entienden de lo que les dice el profesor titular y el cual debe de repetir reiteradamente y tener como interpretes a los alumnos, para saber que deben firmar y que no por ejemplo.

Durante un día normal Gregoria una de las niñas más grandes de la clase, ya que tiene 14 años se levanta muy temprano para ir a vender dulces en la plaza principal de Coyoacán. Su aspecto es desalineado y cuando vende da la impresión que no asiste a la escuela. Por la tarde, su tío la recoge para llevarla a su casa en el predio Guanajuato donde vive con tíos y primos. Se quita los zapatos y entra rápido para ponerse su suéter escolar y salir corriendo para la escuela.

En el caso de Lazara una de las niñas que durante mi investigación permaneció en la escolta solía vender muñequitas de trapo también en la plaza de Coyoacán. Su aspecto no era desalineado, pero casi nunca hablaba y era pequeña y muy delgada. Era muy rápida para hacer cuentas, del mismo modo que en la escuela. Su madre no se vestía con su traje Otomí, pero siempre se encontraba cercana a su hija vendiendo muñecas de trapo en un puesto sobre la calle. Siempre solía comunicarse con Lazara en Otomí. Pero cuando a ésta se le preguntaba si sabía Otomí nunca respondía o decía que no hablaba en el salón de clases.

En la calle los niños Otomís que vendían dulces solían pedir también dinero a quienes se les acercaba o comida y siempre estaban junto a las personas que les otorgaban dinero o les compraban comida aparte de los productos que vendían.

Durante los días festivos como el 15 de septiembre que pude asistir a Coyoacán. Todos los niños Otomís se encontraban laborando y vendiendo diferentes productos solían ir acompañados de sus hermanos menores cuyo aspecto era desalineado y poco higiénico, incluso los que llevaban zapatos nuevos a la escuela o iban peinados y bañados iban desalineados. Cuando se les preguntaba, ¿por qué asistían de ésta manera a vender?, decían que los zapatos nuevos sólo eran para la escuela y esos son los que usaban comúnmente para ayudar a sus papas.

Por otro lado, durante este festejo los niños solían ser muy atractivos para los extranjeros que se encontraban en Coyoacán, donde a cambio de una moneda o de comida solían contestar preguntas como donde vivían y sí tenían para comer.

Los niños al vender sus productos nunca hablaban en su lengua materna al menos que tuvieran que comunicarse con algún familiar. El aspecto que representaba ante los no indígenas era de “niños pobres” no de “niños indígenas”.

Las características principales de los alumnos de 6° “B” se resumen en el siguiente cuadro:

Lugar de origen	Santiago Mextiquitlán Amealco Querétaro y Puebla
Edad	11-14 años
Número de hermanos	1-11 hermanos
Fuente de empleo de sus padres	Las mamás se dedican al comercio informal vendiendo artesanías y los padres se dedican a la obra.
Trabajo de los alumnos	Vender dulces y artesanías.
Lugar de trabajo	Glorieta de insurgentes, Coyoacán, la ciudadela
Lengua	Otomí y español
Predisposición para hablar y aprender el Otomí en la escuela	Les encantaría pero, sólo saben hablarlo pero, no escribirlo, asimismo les gusta aprender y hablar el español
Predisposición para continuar estudiando	Sólo la niña no indígena y la niña Otomí que ya no habita en ninguno de estos predios.
Clases predilectas	Natación y computación
Idioma en el que aprenden	Español y usan libros de Texto Gratuito en el mismo idioma
Comprensión de la enseñanza	Fácil para la niña no indígena y la que no habita en ninguno de los predios mencionados y difícil para los demás niños
Antigüedad de asistencia en la escuela	Desde el 1° y sólo la niña no Otomí llevo a la escuela en el 5° grado.

2.2 Desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal en la escuela.

Esta información pudo ser recolectada gracias a la entrevista focalizada que se le hizo al director Roberto Cruz que ingresó a la escuela antes de que inaugurara éste programa. Se decidió aplicar la entrevista sólo a él porque el desarrollo dos roles importantes durante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal, es decir, como profesor al frente de un grupo y a partir del 2005 como director de la escuela. Los otros profesores no quisieron ser entrevistados y algunos otros no habían participado en el programa.

Antes de que se inaugurara el PEIBDF en el 2003 ya existían actividades referentes a la educación intercultural bilingüe, un maestro holandés daba clases de ñahñu a todos los profesores una hora a la semana. Como parte del proyecto de Educación Intercultural financiado por CONACYT y desarrollado por el Doctor Nicanor Rebolledo perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional.

Durante el desarrollo de este proyecto de educación intercultural los padres de familia Otomí y los niños se veían muy entusiasmados por su educación, así como los niños y padres de familia no Otomíes. El objetivo en ese entonces, era hacer una antología con el vocabulario Otomí. Pero, se logro hacer un software donde se podía aprender el Otomí a través de su pronunciación y la manera en que se escribe

No obstante, desde el 2004 ya no se desarrollaron actividades en relación con la educación intercultural bilingüe promovidas por éste proyecto. En tanto, por parte del Programa de Educación Intercultural bilingüe del Distrito Federal el director ha participado en varios encuentros donde se le otorgo un libro de educación intercultural bilingüe para ñahñus. Pero, los maestros no han recibido ningún tipo de capacitación acerca de cómo integrar el enfoque intercultural en sus clases.

Asimismo, se les otorgo el material llamado *Ventana a mi comunidad*, que es una serie de videos que hablan acerca de las culturas indígenas existentes en el país, sus costumbres, su comida, su ropa, lugar donde viven y la lengua que hablan. Pero, no se

ha utilizado hasta el momento debido a que desde que ya no hubo apoyo por parte de la Universidad Pedagógica Nacional los maestros ya no quisieron tomar la iniciativa de llevar a cabo la educación intercultural.

En este sentido poco se comprende, lo que significa el enfoque intercultural, considerando que los maestros se ven incapaces de desarrollarlo porque ya no toman clases de hñahñu, así mismo se considera que la interculturalidad sólo es para los niños migrantes Otomíes porque son ellos los distintos cuya cultura los diferencia de los no indígenas.

Por otra parte, cuando a los niños se les hablo de interculturalidad no entendieron el termino sin embargo, una de las niñas recuerda...*en mi salón un maestro nos enseñaba a hablar Otomí pero, ahora ya no se enseña.*¹⁴²

Hasta este momento podemos decir, que el PEIBDF no se ha desarrollado del todo dentro de la escuela “Alberto Correa”, sólo se inauguro, pero se ha abandonado debido a la incomprensión de lo que es el enfoque intercultural por parte del director y de los maestros. Asimismo de la decepción que tuvieron del mal desarrollo del proyecto de educación intercultural bilingüe que promovía el Doctor Nicanor y que nunca llego a su concreción.

Cabe destacar, que hasta noviembre del 2008 se empezó a reanudar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal a partir del programa de Ventana a mi comunidad y de los cuadernillos que lo acompañan, como iniciativa de una de las profesoras de la escuela

¹⁴² Testimonio de Liliana Celedonio Sixto que vive en el predio de Zacatecas y que actualmente vende dulces en la glorieta de insurgentes

3. PEIBDF como discriminación estructural

*Es realmente bueno que todos vayan a la escuela. Pero lo que pasa es que se les olvida rápidamente la lengua y costumbres otomíes. Realmente todas las ideas son buenas porque cambiaron la manera en que vive la gente y mejoraron la vida. Y se necesitan las nuevas ideas para un mayor progreso ahora: Pero el aprendizaje y los conocimientos no son para odiar a los padres.*¹⁴³

Ahora bien, a lo largo de este trabajo se ha tratado de explicar los distintos elementos para resolver la pregunta ¿si los contenidos del PEIBDF reflejan o promueven una discriminación estructural como parte de un proceso histórico en la educación indígena?

La interculturalidad internacionalmente desde el Programa de Naciones Unidas ha sido planteada como...*una práctica política que va más allá de la aceptación y tolerancia de otras identidades y culturas. Enfatiza la importancia del diálogo entre culturas y saberes*¹⁴⁴. Al mismo tiempo que ha sido interpretado como un medio donde las culturas indígenas y minoritarias tienen derecho a expresar su cultura.

La interculturalidad integrada y nuevamente interpretada en el Programa Nacional de Educación como parte de los lineamientos más importantes del Sistema educativo mexicano expresado en dos políticas. Lleva el concepto intercultural a la educación que se les otorga a los pueblos indígenas en el país.

¹⁴³ Jesús Salinas Pedraza. *Etnografía del Otomí*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1983, p.224.

¹⁴⁴ *Op., Cit* Michel, Guinand. Punto Focal de interculturalidad de UNDP Ecuador, Dirección URL: www.pnud.org.ec/interculturalidad.htm.

Es así que en un programa que se crea con la intención de atender por un lado a los grupos indígenas que se encuentran en la ciudad de México y por el otro con la intención de eliminar la discriminación que sufren estos grupos al interior de la escuela para motivarlos a asistir y aprender los conocimientos que se consideran logros educativos: habilidades lógico- matemático y la lectura y escritura en español. Se vuelve a interpretar la interculturalidad en un nuevo modelo pedagógico conocido como enfoque intercultural.

Lo que llevó a contextualizar el concepto de interculturalidad en una breve descripción de la historia de la educación indígena. Donde se puede rescatar los discursos asociados a su educación y como eran concebidos los grupos indígenas. Lo cual, da la idea que los indígenas eran los excluidos del aprendizaje y que les costaba aprender porque no podían pasar fácilmente al idioma español. Por lo que, siempre hubo una necesidad de integrarlos. Por lo cual, la interculturalidad se presenta como un debate innovador donde se pretende sustituir conceptos como los de biculturalidad. Para entender la interculturalidad como un diálogo entre culturas y por el otro como una educación que enseñara a convivir con el de distinta cultura.

Lo que lleva a interpretar a la educación interculturalidad como una educación que pretende integrar a los indígenas de otra manera, es decir, dejando que estos muestren algunos rasgos culturales que posteriormente en Ventana a mi comunidad tenderán a relacionarse con las condiciones de desigualdad en las que se encuentran estos grupos.

Después de haber tratado de explicar los conceptos base: la interculturalidad y la discriminación. Podemos interpretar la interculturalidad en su aspecto más simple

como el intercambio entre culturas hasta conceptos más complejos donde ésta se vuelve una forma de conflicto donde los aspectos culturales mejor distribuidos y usados son los que logran permanecer, mientras aspectos culturales que no son tan reconocidos están sujetos a desaparecer. Lo cual, ha reivindicado distintas interpretaciones. Donde los pueblos indígenas requieren la educación como una forma de rescatar su cultura y la institución educativa lo requiere para motivar a los niños indígenas a estudiar y comprender mejor los conocimientos de la escuela.

Y desde un análisis de cómo la escuela se convierte el espacio donde una cultura se impone para discriminar de manera estructural a la otra. Encontramos que la violencia simbólica que se desarrolla en la educación intercultural como una nueva forma de integrar a los indígenas y al mismo tiempo mantenerlos como sujetos subordinados.

Es desarrollar la interculturalidad como una discriminación positiva donde el crear cierto material como Ventana a mi comunidad y capacitar a los maestros para que cambien su relación con los niños indígenas. Es motivar a éstos a que sigan aprendiendo conocimientos previamente dados, que ni siquiera se otorgan en su lengua materna sino, que se deben de adaptar a las condiciones de una escuela general y no indígena. Donde quizá se podría tener la oportunidad de acceder a materiales bilingües o libros de texto gratuito de educación intercultural bilingüe.

En este sentido el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal es un programa para que los niños Otomíes se adapten a las escuelas urbanas. Porque desde los objetivos del programa se pretende acabar con la deserción escolar y motivar los aprendizajes significativos para alcanzar los logros educativos a través de eliminar la

discriminación como el rechazo de los maestros con los niños Otomíes y de los padres no indígenas con los niños Otomíes y el rechazo de los niños no indígenas con los niños Otomíes.

Por lo cual, la discriminación como antes fue analizada al aislarse del procesos socio-histórico donde se crean los prejuicios y estigmas de los sujetos y grupos considerados vulnerables de ser discriminados se interpreta como un problema que debe de resolverse entre particulares antes que estructurales.

Esto llevaría a rescatar la interculturalidad desde su aspecto más simple de intercambio entre culturas como la necesidad de involucrar la cultura de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano. Donde la cultura no puede ser confundida con los aspectos de desigualdad en la que se encuentran los grupos indígenas, ya que la cultura se crea a través de un proceso socio histórico de significación de la vida. Que en un primer aspecto el rescate de las lenguas indígenas son lo más importante, ya que algunos consideran a ésta como la entra a su cultura.

Dado que el PEIBDF no rescata al menos estos elementos en la construcción del material Ventana a mi comunidad, por lo que es una herramienta pedagógica es ahistórica de lo que significa pertenecer a cada etnia y donde aún se sigue generalizando a éstas. Que como en el caso del material que se les presenta a los Otomíes de Querétaro, se les exhibe material de los Otomíes de Hidalgo.

El programa expresa la Discriminación Estructural entendida a ésta como una discriminación que se encuentra dentro de la estructural social, educativa, económica y

cultural. Porque desde la colonia hasta la época actual se ha dejado desvinculado la participación de los pueblos indígenas en la construcción de proyectos como el educativo. Porque es más importante seguir lineamientos internacionales educativos que ya no suelen ser Europeos del todo sino Norteamericanos. Y se tiende a rescatar la cultura de los pueblos indígenas como usos y costumbres antes que rescatar conocimientos arquitectónicos, económicos, políticos, culturales, educativos, de ciencias duras y sociales. Al mismo tiempo, que lo que se entiende por indígena suele ser descontextualizado de los procesos socio-históricos que los llevaron a estar en condiciones de desigualdad.

Por lo cual, lo indígena es una descripción de su actual condición de no integración a nuestro modelo de civilización que solemos copiar a los Europeos o a los Norteamericanos. Por lo que es normal, percibir que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no exprese la discriminación estructural que han tenido los grupos indígenas en la construcción del modelo educativo. Sino, que son las condiciones y el medio el que no permite adaptar el programa para lograr sus objetivos de una mejor integración que llevara a los indígenas a la igualdad de oportunidades frente a los niños no indígenas. Es por ello, que la interculturalidad sólo se pretende desarrollar para los grupos no integrados o discriminados como son los grupos indígenas.

Asimismo, el PEIBDF no pretende lidiar con las condiciones de desventaja en las que se encuentran los Otomíes frente a otros grupos y menos en la educación por lo cual, la educación intercultural se convierte en una violencia simbólica para reproducir las desventajas sociales sobre todo en educación que se enfrenta grupos como el Otomí.

Es por ello que al hacer el estudio de campo con los grupo Otomíes en la escuela “Alberto Correa” y al describir sus condiciones de desventaja y su falta de motivación para estudiar y para dar continuidad a sus estudios. En donde los maestros se ven incapacitados de comprender el porque los niños indígenas, no les agrada estudiar o por qué se muestran más pasivos que los niños no indígenas. Al mismo tiempo, que los niños se sienten agredidos por sus profesores y poco entienden de lo que se les enseña. Sin embargo, la educación se ha convertido en una herramienta donde el aprender el español y aritmética los ayuda a sobrellevar sus condiciones de pobreza, ya que les sirve para comerciar.

Al mismo tiempo, que los prejuicios y estigmas de los Otomíes se ven reforzados por su falta de actitud hacia la vida escolar y su desconocimiento de lo que es ser un Otomí y que ha llevado a estos a que sus practicas sociales sean estas y no otras. Aunado a las exigencias del sistema educativo con los maestros y que los niños indígenas no quieren aprender, crea un rechazo inmediato hacia lo indígena y se llega a percibir como el incapaz de aprender.

En conclusión el PEIBDF como expresión de la Discriminación Estructural que viven los pueblos indígenas en la Educación llega a ser inoperante si antes no se modifican ésta discriminación por lo menos en el ámbito educativo y se lleva a una educación donde quepan todos los conocimientos y se intercambien unos con otros sin que uno este por encima del otro.

Conclusión

De acuerdo con la hipótesis que se planteó en un inicio, que el PEIBDF reproduce la discriminación estructural que viven los pueblos indígenas en la educación. Podemos decir que el Programa de Educación Intercultural es una discriminación positiva o lo que se conoce como acción afirmativa como forma de compensar los efectos de la discriminación estructural.

El programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal reproduce la discriminación estructural en función de:

- En sus objetivos el programa plantea eliminar la discriminación a partir de un modelo llamado enfoque intercultural donde se termine el rechazo por los niños indígenas.
- Las segundas expectativas es que los niños a partir de éste modelo tengan motivación para aprender siguiendo un modelo de educación de calidad, es decir, reducir los índices de reprobación y aumentar los índices de asistencia escolar.
- Las herramientas hechas como *ventana a mi comunidad* y *explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural* tampoco son una respuesta ni para ejercer el intercambio cultural, ni para eliminar la discriminación.
- El desarrollo de la interculturalidad en el PEIBDF no es en lengua materna y los libros tampoco son de educación intercultural bilingüe.
- Los libros de educación intercultural bilingüe tampoco serían una respuesta porque son bilingües y su intención es crear una nacionalidad renovada y enseñar una mejor tecnología, salud y convivencia.

- La violencia simbólica se expresa en razón de que la cultura que se aprende en la escuela es ajena a la cultura de los pueblos indígenas. Dado que se exige aprender español en primera instancia.
- El modelo de enfoque intercultural es discriminación positiva cuando sus objetivos es disminuir las desventajas educativas que tienen los niños indígenas frente a los no indígenas. Es decir es un programa compensatorio.
- PEIBDF expresa la estructura educativa de una cultura frente aquellos que deben adaptarse o asimilarse a sus exigencias quedando en desventajas frente a la cultura imperante.

A modo de reflexión, la interculturalidad: una utopía.

Durante el estudio de campo me enfoqué en una preocupación constante por tratar de entender la interculturalidad y tratar de encontrarla en el aula y de verla a ésta como una salida viable a las condiciones de desventajas que se encuentran los grupos indígenas. Sin embargo, las observaciones me llevaron a modificar la hipótesis inicial, ya que la otra intención que orientó la investigación fue encontrar la interculturalidad como una salida a la discriminación, cuyo concepto al principio del estudio era muy ambiguo. La discriminación es un fenómeno que vivimos a diario, algunos pueden interpretarlo como un rechazo hacia algún aspecto de la persona que puede ser desde la manera de hablar, vestir, su color de piel, su higiene, su género. Por lo que pensé que era irremediable evitar la discriminación porque siempre habrá motivos para que discriminemos debido a nuestra diversidad de formas en la que nos acostumbramos a vivir y que generan una actitud de rechazo.

En este aspecto la interpretación general de interculturalidad donde el propósito es intercambiar la cultura, puede generar una expectativa que posibilite que el intercambio genere la comprensión de la otredad y por tanto, su respeto. En este sentido la propuesta de la interculturalidad sería que se enseñara a comprender al otro, es decir, al indígena para eliminar el rechazo hacia su forma de vida asociada con lo que es ser indígena.

Esto último también me generó ciertas dudas acerca del estudio y del cómo es que se había desarrollado, ya que lo “indígena” despertó la inquietud de saber por qué se les rechazaba. Durante la convivencia con los niños me percaté de que eran poco higiénicos lo que en algunas ocasiones se traducía en que algunos tenían “piojos”. Esto hace que se genere rechazo de personas por su higiene. Lo cual me llevó a preguntarme si a los indígenas no les gusta asearse, entonces la escuela debe enseñar medidas sanitarias de rutina o se debería de limpiar a los niños indígenas y asunto resuelto. Pero, después recordé que los chinantecos siempre se bañan, incluso, dos veces al día¹⁴⁵.

Entonces la pregunta que surgió fue si la diferencia étnica es la que generaba condiciones de limpieza, lo cual clasificaría a los chinantecos como limpios y a los otomíes como sucios.

Tiempo después de generar más confianza con los niños indígenas me invitaron a los lugares donde habitaban, aunque años antes había visitado el predio de Guanajuato por fuera y a simple vista era agradable. Durante el tiempo de la investigación pude no sólo tener acceso a éste predio sino, también al predio de Zacatecas. El primero es muy distinto por fuera, ya que por dentro son departamentos muy pequeños y separados por cortinas en las más insalubres condiciones. Aunque tiene un sistema de alcantarillado algunas veces no hay agua, pero el segundo predio no sólo no tiene agua ni alcantarillado, las casas son de lamina de cartón y los cuartos también están divididos por cortinas y los pisos son de tierra y muchos de los niños que habitan al interior no van a la escuela y casi ninguno tiene zapatos, ni aseo.

Lo cual, me llevo a preguntarme si lo indígena también significaba ser pobre. Luego de ver las estadísticas no sólo del PNUD del INEGI y otros organismos se puede observar que los grupos indígenas se encuentran en condiciones de pobreza, desigualdad y en los menores índices de alfabetismo y así como en los menores índices de aprovechamiento escolar.

Esta última observación me llevó a una pregunta que generó también esta investigación. Me pregunté por qué los niños indígenas no tienen mucha motivación hacia el estudio. Pregunta que abordé a partir de la reflexión sobre la historia de la educación indígena,

¹⁴⁵ Información obtenida tras un estudio de campo en el 2005 en San Lorenzo Lalana Oaxaca durante la clase de Antropología social como parte de las materias de la carrera de sociología.

debido a que ésta pudo exponer un aspecto común donde los grupos indígenas tenían poca integración en la sociedad mexicana y la educación siempre ha sido vista como un medio para “desindigenizar”, de enseñar cómo deben de comportarse y actuar. Y ahora con la educación intercultural se pretende que se respete sus diferencias culturales y que esto sea un motivo para mejorar su rendimiento escolar.

El hecho es que todos estarán de acuerdo en que es importante ir a la escuela y aprender lo que se te enseña desde la geografía, la literatura, las matemáticas hasta la memoria histórica. No todos son buenos estudiando y menos aprendiendo, porque todos somos diferentes, pero en la escuela conocemos que quién saca diez es un niño excelente y quién saca cinco es un niño deficiente. Entonces se podría crear una discriminación positiva o una medida compensatoria para que no se reprobara a los niños indígenas para no ser confundidos con niños deficientes.

Durante la investigación en el aula y al hacer una de las entrevistas focalizadas con el profesor al frente del grupo de sexto grado, se encontraron coincidencias de opinión o de prejuicio, de que los niños indígenas tienen menos motivación para aprender y participar en clase y sus calificaciones demuestran que poco aprenden. Por lo que la opinión de varios profesores es que es más fácil enseñar a niños no indígenas que niños indígenas.

Utilizando como referente teórico el libro *La reproducción y los herederos* de Pierre Bourdieu y reflexionando acerca de la violencia simbólica y de lo que es una arbitrariedad cultural desde su postura, podemos encontrar una confusa relación en cuanto a la imposición de la arbitrariedad de un sistema educativo de las clases dominantes hacia un grupo que es dominado. Se pretende reproducir a través de la educación diaria sus condiciones de clases social inferior y con menos oportunidades. Esto en lugar de fomentar el desarrollo de un programa educativo que facilitaría que los indígenas no fueran discriminados y que tuvieron mejor motivación para obtener mejores logros educativos.

Lo cual, puede conducir a saber que objetivos persigue un programa educativo que es facilitar llegar a los logros educativos deseables y que su eficacia depende de su adaptación al contexto a que opera y su evaluación permitiría saber si los objetivos que se propuso se cumplieron. Lo que genera una serie de dudas al tratar de hacer una

correspondencia con la teoría de Bourdieu. Porque en este estudio los grupos dominados, inferiores con menos oportunidades socialmente reconocidas son los indígenas. Pero en el caso del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal, éste parte de una política del Programa Nacional de Educación, indicando que forma parte de los ideales de un sistema educativo, es decir, del mexicano. Las condiciones de operación son la pobreza y la exclusión en cuanto a oportunidades y una construcción histórica de lo que significa ser indígena, cuyas condiciones de desigualdad han influido.

Las herramientas pedagógicas que se generaron para el desarrollo del Programa parten de una idea ahistórica del significado de cada etnia por lo que las condiciones de pobreza tienden a relacionarse con rasgos culturales, es decir, la pobreza es una cuestión cultural antes que de un proceso histórico de despojo.

Una de las respuestas es que se debe aprender el español porque es la lengua nacional y en la que se encuentran las leyes, el sistema educativo. Entonces algunos procuraron la eliminación de la lengua materna, así siempre se debería aprender el español lo que nos permitiría un mayor entendimiento.

Cuando asistí al Foro de educación intercultural, migración y vida escolar realizado en Cuetzalán Puebla como cada año y después de escuchar varias anécdotas de los jóvenes y su educación, nos señalaron que los maestros, tras su desesperación porque los niños indígenas eran y son incapaces de aprender bien el español maltrataban o confundían a los niños indígenas con niños deficientes. Al reflexionar acerca del Congreso Internacional de Otopames en la mesa de educación, mostraron que a mayor aprehensión del español por parte de los grupos indígenas tenían mejores logros educativos.

El problema del aprendizaje del español por parte de los grupos indígenas a lo largo de la historia de su educación siempre ha representado un problema que las políticas educativas han intentado resolver, incluso cuando se creó el modelo bilingüe previamente utilizado por las órdenes religiosas para la enseñanza del español. Éste fue reforzado en los 60 junto con el concepto de biculturalismo como un medio para llegar a la cultura nacional.

Se crearon después de la colonia varias herramientas pedagógicas para la educación indígenas algunos fueron creados por el Instituto Lingüístico de Verano¹⁴⁶, otra por los antropólogos, entre ellos se encuentran:

- los libros bilingües que son libros escritos en distintas lenguas indígenas. Usualmente inician con un mapa donde se localiza el grupo indígena y los demás son poemas. Se manejan algunas ilustraciones para que los niños indígenas pongan el nombre de los objetos en su lengua y hasta el final viene una pequeña anécdota acerca de la nacionalidad mexicana con una ilustración de la bandera.

- los libros intercultural bilingüe que ya no son sólo en lengua indígena sino que la mitad se encuentra en español, también abarca otras temáticas más que el manejo de la lengua indígena pues habla a partir de una traducción de palabras de la lengua indígena al español. Se manejan temas como la solidaridad, la identidad mexicana y la indígena, el cuidado de la naturaleza y la tecnología. (ver anexo 6).

Y es que en escuelas como Anglo Inglés o Francés hay clases que se dan totalmente en inglés o en francés y tienen en ocasiones maestros que sólo enseñan éste idioma, pero en las escuelas multiculturales o bilingües no existe este tipo de apoyo y los maestros indígenas por más que intente esforzarse por enseñar dos idiomas están más preocupados con las exigencias que pide el sistema educativo que pide logros en: aprender a leer y escribir en español y desarrollar habilidades matemáticas.

La interculturalidad será siendo una utopía mientras las lenguas indígenas sigan desapareciendo, mientras se considere la pobreza como rasgo cultural, mientras se siga imponiendo una cultura que se oculta de conocimientos universales frente a los conocimientos que han ido desapareciendo como es el diseño arquitectónico indígena, el conocimiento herbolario, astronómico, en matemáticas y muchos otros conocimientos que se rescatan y se comprenden sólo en su lengua.

El derecho a aprender en la lengua materna debe ser una realidad posible de desarrollar no en traducciones de libros de texto gratuito de palabra por palabra sino sentido por

¹⁴⁶Es una asociación civil cristiana que durante años se ha dedicado al estudio de las lenguas indígenas para hacer traducciones de textos bíblicos URL: <http://www.sil.org/mexico/ilv/eInfoILVMexico.htm>

sentido, desde su mundo de vida, desde el *habitus* y desde donde interpretan la vida de la discriminación que les ha tocado vivir.

Fuentes de Consulta

Básica

Adrián, Valverde. *Los nãño del predio “La Casona en la colonia Roma: historia, espacio rituales, fiestas y vida urbana*, INAEH, México, 2004, 35p.

Albert, Memmi. *Retrato del Colonizado precedido por el retrato del colonizador*, Buenos Aires, editorial de la Flor, 1975, 148p.

Alejandro Cerda . “Multiculturalidad y Educación Intercultural entre el Neoindigenismo y la Autonomía en *Andamios*, Vol. 3, n° 6, junio, 2007, pp.97-135

Alfredo López Austin. *El pasado Indígena*, México, FCE- Colegio de México, 2º ed. 2001, p.229.

Ana Luisa, Izquierdo. *La educación maya en los tiempos prehispánicos*, México, UNAM, 1983pp.5-30

Ascensio Baraño, *et al.*, *Diccionario de relaciones interculturales; diversidad y globalización*, España, Editorial Complutense, 2007, pp.185-197, 205-207.

Auxiliadora, Sales. *Programas de Educación Intercultural*, España, Desdeé de Brouwer, 1997, pp17-48

Beltrán, Aguirre. *El proceso de Aculturación; y el cambio socio-cultural en México*, México, INI, UV, FCE, 1956, 207p.

Carlos Montemayor. *Los pueblos indios de México hoy*, México, 2001, 169p. Dirección URL: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Carlos, Lerena Aleson. *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*. España: Grupo Cultural Zero, 1985, pp.6-47

Danilo R, Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (orgs.). *Diccionario de Paulo Freire*, editorial autentica, Brasil, 2008, 445p.

Diccionario Enciclopédico de Educación, España: ediciones CEAC, 2003, p.258

Dirección General de Educación Normal y actualización del magisterio en el DF, *Diccionario de Historia de la educación en México*, México, CIESAS, CONACYT, UNAM, IPN, UAM, Publicaciones Digitales UNAM, 2002.

Edgar Llinás. *Revolución, educación y mexicanidad; la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, Editorial continental, 1985, pp. 65-66, 76-82.

Edmundo O’Gorman. *La invención de América*, México, FCE, 1º reimpr., 2004, 198p.

Enrique, Dussel. *El encubrimiento del Indio: 1492 Hacia el origen del Mito de la Modernidad*, Editorial Cambio XXI- Colegio de Ciencias Políticas y Administración pública, 219p.

Enrique, Dussel. *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Argentina, siglo XXI Argentina editorial, 1973, 244p.

Enrique, Dussel. *Política de la liberación; historia mundial y crítica*, Madrid, Editorial Trotta, 2007, 400-498.

Gobierno del Distrito Federal. *Babel, Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la ciudad de México*, México, Instituto de Cultura de la ciudad de México-Dirección General de Equidad y Género, 2000, pp.68-89

Gregorio Rodríguez Gómez (otros). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljbe, 2º ed., 1999, pp.11-69

Guillermo, Bonfil Batalla. *Culturas populares y políticas culturales*, México, Consejo Nacional para la cultura y las artes, DGCP, 1995, pp.9-23

Guillermo, Bonfil Batalla. *México Profundo; una civilización negada*, México, Lecturas mexicanas, 4º ed., 2001, pp. 45-206

Héctor, Muñoz Cruz (coord.) *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*, México, UPN-UAM-Unidad Iztapalapa, 2006, 437p.

Héctor, Muñoz Cruz. “Multiculturalismo y Educación Multicultural y/o intercultural” en *Rumbo a la Interculturalidad en la educación*, México, UAM, UPN, Universidad Autónoma de Oaxaca, 2002, pp. 97-139

Juan Ginés de Sepúlveda. *Alter de Justis Belli causis apud indos (Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios)*, México, FCE, 1987, 179p.

Juan, Anzaldo Meneses,(Comp.) *Como vivimos; migración e interculturalidad en la ciudad de México*, México, Ce-Acatl, Serie Historia Oral nº6, Gobierno de Distrito Federal, Coinversión, 2003, 62p.

Judith, Bell. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación; guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa editorial, Biblioteca de educación, 2002, 249p.

Margarita, García O'Meany. *Yo no soy racista, pero... El aprendizaje de la discriminación*, Barcelona, Intermón-Oxfam, 2002, 120p.

María, Bertely. “Panorama histórico para la educación de los indígenas en México” en *Diccionario de la historia de la educación en México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social, 2000, 35p.

Mary Kay Vaughan. *La política cultural en la revolución; Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, 2º ed., FCE, 2001, pp. 9-84.

Miguel, Carbonell. *Los derechos fundamentales en México*. México: UNAM- Porrúa, CNDH, 2004, pp.175-216

Miguel, Rodríguez (compilador). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, Cuetzalán del Progreso, Puebla, SEP, Observatorio Ciudadano de la educación, FLADE, Instituto de desarrollo, evaluación educativa e investigación, 2004

Moarcir, Gadotti. “Una escuela, muchas culturas: educación e identidad, un desafío global” en *Perspectivas actuales de la educación*. México, Siglo XXI, 2003, pp. 49-56, 129-148.

Moarcir, Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 6ª ed., 2005, 354p.

Natividad, Gutiérrez Chong. *Mitos Nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales y el Estado Mexicano*, México, Consejo Nacional para la cultura y las Artes, IIS-UNAM, Plaza y Valdés, 2001, pp. 11-60

Néstor, García Canclini. *Diferentes, Desiguales y Desconectados; Mapas de la Interculturalidad*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1º ed, 2004, 120p.

Nicanor, Rebolledo. “Alteridad indígena en la ciudad de México (segunda parte).” En *DIDAC*, México, otoño, 2006.

Nicanor, Rebolledo. “Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México (primera parte)” en *DIDAC*, México, primavera, Tomo 47, 2006.

Paulo, Freire. *El Grito Manso*, México, Siglo XXI, 2004, 101p.

Paulo, Freire. *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, pp. 12-70

Paulo, Freire. *Pedagogía de la Tolerancia*, México, CREFAL-FCE, 2006,334p

Paz, Brambilla, (coord.) *Episodios Novohispanos de la Historia Otomí*, México: Biblioteca de los pueblos indígenas, Instituto Mexiquense de cultura, 2002, pp. 13-32

Pedro Carrasco Pizana. *Los Otomies; Cultura e historia Prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*, Edición facsimilar de la de 1950-serie de antropología social, México, 1979, p.11

Pierre, Bourdieu y Jean Claude Passeron. *Los herederos; Los estudiantes y la cultura*, Argentina, siglo XXI editores argentina, 2003.

Pierre, Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara-Pedagogía, 2005, 285p.

Pierre, Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2002, 208p.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, D.F., México, Junio, 2005.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, D.F., México, Diciembre, 2004

Regina Jiménez. *Sociología de la educación*, México, Trillas, 3° reimp., 2003, pp. 14-93.

Regina, Martínez Casa. *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los Otomíes urbanos de Guadalajara*, México, Publicaciones de la casa Chata-CIESAS, 2007, 290pp. 15-398

Robert, Ricard. *La conquista espiritual de México; ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las ordenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*, México, FCE, 1986, 436p.

SEP, DGEI. *La educación intercultural bilingüe; cuadernos de trabajo para las niñas y los niños de Educación Primaria Indígena, Primero y Segundos Grados, Náhuatl, Sierra Norte Puebla*, México, SEP,DGEI, 2002, 214p.

SEP, Subsecretaría de Educación Básica y normal. *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP/ Subsecretaría de educación básica y normal, DGEI, n°115, 2° reimp. , 2001, 76p.

Silvia, Molina (Coord.). “Identidad, diversidad cultural y educación. Debates y perspectivas en el proceso de construcción de la educación indígena” en *Identidad e Intolerancia; Afloramientos y negaciones de la identidad de segundo orden y su relación con la tolerancia*, México, V-II, UNAM-FCPyS, 2000, pp.169-205

Yolanda, Lastra. *Los Otomíes; su lengua y su historia*, México, UNAM-IIA, 2006, p.131

Secundaria

Carlos A, Sabino. *Como hacer una tesis; y elaborar todo tipo de escritos*, Argentina, edición ampliada Lumen Humanitas, 1998, pp. 61-93

Carlos Alberto, Torres. *Lecciones en sociología de la Educación; Educación, poder y conocimiento*, Venezuela, Editorial Laboratorio Educativo, 2002, pp. 43-55, 83-89.

Corina, Schmelkes. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*, México, 2° ed., Oxford, 1998.pp. 16-99.

Emile, Durkheim. *Educación y sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 2000, 144p.

Federico, Navarrete. “Mestizos e indios en el México Contemporáneo” en *Las relaciones Inter-étnicas en México*, México, UNAM, 2004,

Fernando de Azevedo. *Sociología de la Educación*, México, FCE, 13° reimp. 1990, pp. 69-77, 103-119.

Fernando, Mateo. *Natorp, Dewey, Durkheim; Teoría de la Educación y sociedad*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1978, pp.75-87.

José, Arellano. *Los esquemas metodológicos para la investigación social*, S y G México, editores, 2005, pp. 7-80

Luisa, Tarrés. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso- Miguel Ángel Porrúa, 2001, pp.191-234

Manuel, Martínez. *Fundamentos teóricos para el proceso del diseño de un protocolo en investigación*, México, Plaza y Valdés editores, 2° ed., 2000, pp. 53-64.

Manuel, Saavedra. *Elaboración de tesis profesionales*, PAX, México, 2001pp. 5-13, 137-157

María, Saúl. *Paulo Freire y la formación de los educadores; múltiples miradas*, México, Siglo XXI, editores, 2002, pp. 7-332

Miguel, Valles. *Entrevistas cualitativas*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, Universidad Complutense, 2002, 186p.

Rodrigo, Miquel. “La comunicación intercultural” en *Novedades Educativas*, Argentina. Agosto, N° 164

Anexos:

- 1. Encuesta Nacional sobre Discriminación**
- 2. Cartas descriptivas de los alumnos**
- 3. Guía de observación participante**
- 4. Imagen sobre el folleto del Programa de Educación Intercultural bilingüe del Distrito Federal**
- 5. Imagen sobre la portada de *ventana a mi comunidad***
- 6. Portada del Libro de Educación Intercultural Bilingüe**

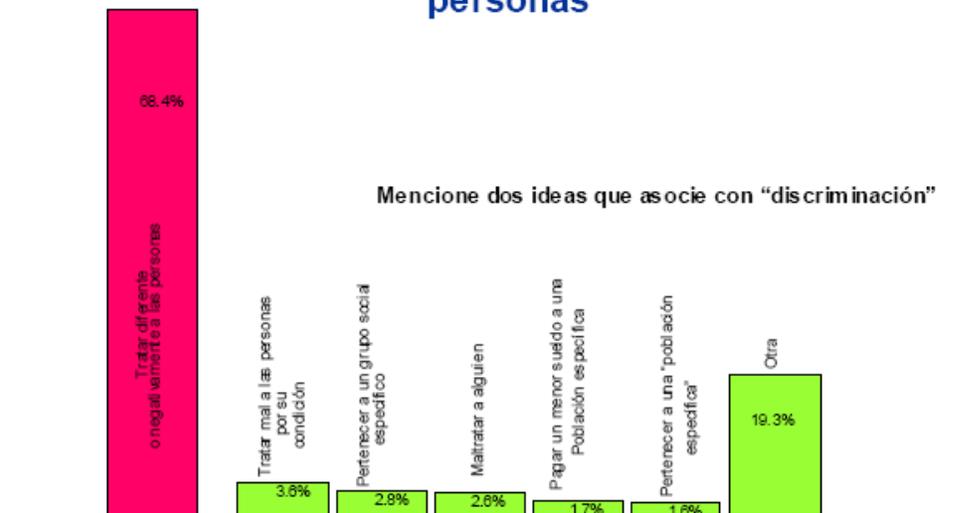
Anexo 1



Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México

Mayo, 2005

Para el mexicano (a) promedio, discriminar significa principalmente tratar diferente o negativamente a las personas



3. Discriminación contra los indígenas

A primera impresión, el mexicano promedio no da un trato discriminatorio hacia la población indígena

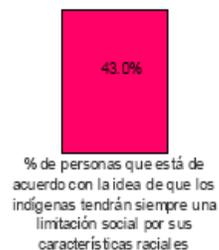
De hecho, a primera impresión, existe un trato de consideración hacia este grupo

... y 40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad



% de personas que están de acuerdo con...

43% opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales

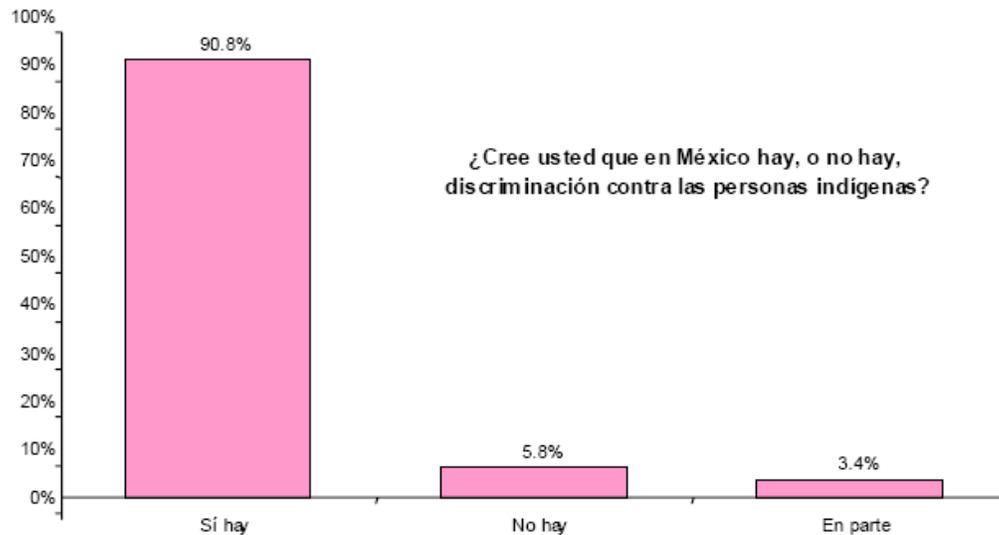


Uno de cada tres opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas

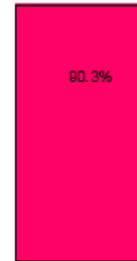


¿Qué opinan los indígenas?

Nueve de cada diez indígenas opina que en México existe discriminación por su condición

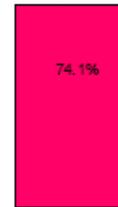


90.3% de los indígenas siente que tiene menos oportunidades para conseguir trabajo



% que cree que las personas indígenas tienen menos oportunidades para conseguir trabajo que los no indígenas

Tres de cada cuatro indígenas consideran que tienen menos oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas



% que cree que las personas indígenas tienen menos oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas

Dos de cada tres indígenas opinan que tienen pocas o nulas posibilidades para mejorar sus condiciones de vida



% que opina que una persona indígena tiene pocas o nulas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida

45% afirma que no se le han respetado sus derechos por su condición



% que alguna vez ha sentido que no se le han cumplido sus derechos

Anexo 2

Características de los alumnos
<p>Fabiola Blas Julián es alumna de la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 11 años y su lugar de nacimiento es Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Favi, vive cerca de la escuela con su mamá y papa. Tiene 7 hermanos, dos hermanos y cinco hermanas. El lugar de origen de sus padres es Santiago Mexquititlán, trabajan vendiendo muñecas que ellos mismo elaboran. Fabiola también ayuda a vender a sus padres por las mañanas y los fines de semana, comúnmente ellos trabajan en insurgentes. Su lengua materna es el Otomí o también llamado ñahñu.</p> <p>Ha cursado desde hace seis años en la escuela “Alberto Correa” en el turno vespertino, a ella le gusta mucho escribir, aunque entiende muy poco de lo que le enseñan. Aún cuando su lengua es el Otomí a ella le gusta hablar en español, según menciona ella ya se acostumbró. Los libros que ha utilizado y que utiliza en la escuela están completamente en español pero, no le gustaría que estuvieran en Otomí, aún cuando saber leer y hablar pero, no escribir. En todos los años que ha cursado en la escuela jamás un libro ha hablado acerca de su cultura, costumbres, tradiciones o del lugar donde habita. Tampoco conoce la miniserie de <i>Ventana a mi comunidad</i>, asimismo no sabe es la interculturalidad, por tanto, no recuerda el haber usado el libro de educación intercultural bilingüe. A ella ya no le agradaría seguir estudiando. A ella le gustaría aprender en la escuela a nadar.</p>
<p>Diana Domínguez Pedro es alumna de la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 11 años y su lugar de nacimiento es Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Diana vive en la colonia Santa María la Rivera, aunque un tiempo estuvo viviendo en el predio que se encuentra en la calle de Guanajuato pero, su padre tuvo problemas con el líder del predio y por tanto, tuvieron que conseguir otro lugar para vivir. Actualmente ella vive sólo con sus hermanos y su mamá. Ella tiene cinco hermanos y seis hermanas, todos ellos nacieron en Santiago Mexquititlán. Su madre y sus hermanos se dedican a vender muñecas, igual que Diana, su lengua materna es el Otomí. Las muñecas la venden afuera del metro Bellas Artes.</p> <p>Diana lleva seis años en la escuela y siempre ha sido de las mejores alumnas, en la actualidad ella es la abanderada. La escuela se le ha hecho muy fácil pero, el gusta mucho la natación. Le gusta mucho hablar español porque siente mucha facilidad al hablarlo. Los libros que ha usado en la escuela han estado en siempre en español, le gustaría que los libros estuvieran en Otomí porque le gusta mucho pero, no sabe leer, escribir ni hablar en ñahñu, ningún libro que hasta ahora haya usado ha hablado acerca de su cultura, tradiciones, lugar de origen o de su comida. Nunca ha conocido la miniserie <i>Ventana a mi comunidad</i>, tampoco conoce que es la interculturalidad, y manifiesta nunca haber utilizado libros de educación intercultural bilingüe. Ella le gustaría ser contadora cuando sea grande porque le gusta mucho. Lo que más le gusta de la escuela es la clase de computación y le gustaría que la escuela le consiguiera alguna beca para seguir estudiando.</p>
<p>Xenia Yael Mejía Meléndez es alumna de sexto año de la escuela primaria “Alberto Correa” desde hace dos años, es decir, curso 5º y ahora se encuentra cursando el 6º grado, ella tiene 11 años y nació en el distrito Federal, actualmente vive con su mamá, papa y su hermano. Su padre nació en Puebla, sus padres al igual que ella hablan solamente español y se dedican a vender pescado en Chapultepec, ella algunas veces el ayuda a su familia a atender el puesto.</p> <p>Yael le gusta mucho la clase de natación y se le hace fácil lo que le enseñan en la escuela, a ella le encanta hablar el español porque se le hace fácil. Los libros que ha usado han estado en español pero, no le gustaría que estuvieran en Otomí porque simplemente no les entendería, como su lengua materna es el español, no saber leer, escribir ni hablar el ñahñu. Ningún libro que ha usado hablar de la cultura de los Otomíes, ni de sus fiestas, tradiciones o comida, no conoce la miniserie <i>Ventana a mi comunidad</i>, y tampoco ha escuchado hablar</p>

de la interculturalidad y por tanto, nunca ha utilizado algún libro de educación intercultural bilingüe. Ella le gustaría ser maestra cuando sea grande porque le gusta mucho enseñar. De la escuela le gusta mucho la clase de natación, los estudios y la computación. Le gustaría que la escuela le otorgara alguna beca para ayudarla en sus estudios.

Angélica Clemente Hernández es alumna de sexto año de la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 11 años, su lugar de origen es Santiago Mexquititlán. Actualmente vive con su mamá y sus hermanos, ella tiene tres hermanos y dos hermanas que también nacieron en el pueblo de Santiago Mexquititlán igual que su mamá. Su madre se dedica a vender muñecas que Angélica le ayuda a elaborar y también a vender. Angélica trabaja los fines y entre semana vendiendo muñecas en Coyoacán. La lengua materna de todos es el ñahñu.

Es alumna de la “Alberto Correa” desde hace seis años, le gusta mucho la clase de computación, aunque le cuesta trabajo aprender lo que le enseñan en la escuela, le gusta poquito hablar español, los libros que ha usado en la escuela siempre han estado en español, le agradaría mucho que los libros estuvieran en Otomí porque le gusta mucho su lengua. Sólo sabe hablar en Otomí pero, no sabe leer ni escribir. Ningún que hasta ahora haya utilizado ha hablado acerca de su cultura, ni de sus tradiciones, ni de sus fiestas o del lugar donde habitan. No conoce la miniserie *Ventana a mi comunidad*, tampoco sabe o ha oído escuchar acerca de la interculturalidad, nunca ha usado libros de educación intercultural bilingüe. Angélica ya no le gustaría seguir estudiando. Lo que más le gusta de la escuela es leer, y le gustaría que la escuela le otorgara algún tipo de beca.

Roberto es alumno de sexto grado de la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 13 años, su lugar de origen es el pueblo de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro, él vive con su papa, mamá y cuatros hermanos, sus padres saben hablar español y otomí. Ellos trabajan vendiendo muñecas que elaboran. Él vive en el predio de la calle Zacatecas, en cuartos de lámina.

Roberto lleva seis años en la escuela y se le facilita lo que le enseñan en la escuela pero, su clase favorita es la de computación. A él le gusta hablar español y los libros que ha utilizado en la escuela han estado y están en español. El gustaría que los libros estuvieran escritos en ñahñu porque así le entendería más. Ningún que hasta ahora ha utilizado ha hablado acerca de su cultura, ni de sus fiestas, tradiciones, costumbres, lugar de origen o de su comida. No conoce la miniserie *Ventana a mi comunidad* y desconoce que es la interculturalidad y por tanto, nunca ha usado libros de educación intercultural bilingüe. Ya no le gustaría seguir estudiando. Lo que le gusta de la escuela es leer y le gustaría que la escuela le diera una beca

Nicolasa Clemente Hernández es alumna de sexto grado la escuela primaria “Alberto Correa”, su lugar de nacimiento es Santiago Mexquititlán. Vive con su mamá y su papa, con sus dos hermanos y siete hermanas. Sus padres se dedican a vender muñecas al igual que Nicolasa en Coyoacán, ellos saben hablar español y Otomí que es su lengua materna.

Nicolasa lleva seis años en la escuela, sus clases favoritas es natación y computación pero, le entiende poco lo que le enseñan en la escuela, le gusta hablar español porque ya se acostumbró, lo libros que ha usado en la escuela están escrito en español pero, le gustaría que estuvieran en Otomí porque le gusta hablar su idioma. Sólo sabe hablar otomí, pero, no sabe ni escribir ni leer. Ningún libro hasta ahora usado hablar acerca de la cultura otomí, ni de sus fiestas, tradiciones, comida o el lugar donde habitan. No conoce la miniserie *Ventana a mi comunidad* y no sabe lo que es la interculturalidad y por lo tanto, nunca ha usado ningún libro de educación intercultural bilingüe. Nicolasa ya no quiere seguir estudiando. Lo que más le gusta de la escuela es leer mucho y le gustaría que la escuela le otorgara una beca

Liliana Celedonio Sixto es alumna de sexto grado la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 11 años, su lugar de nacimiento es el pueblo de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Vive con sus dos padres, un tío y su abuelita y con cuatro hermanos y cinco hermanas, todos nacieron también en Santiago, ellos trabajan vendiendo dulces en la glorieta de insurgentes y Liliana vende chicles. Sus padres hablan español y ñahñu.

Liliana lleva seis años en la escuela en el turno vespertino, le entiende en ocasiones lo que

le enseñan en la escuela y la clase que más le gusta es la clase de natación. Le gusta hablar en español y los libros que ha usado en la escuela están en español pero, le gustaría que los libros estuvieran en su lengua materna porque le gusta mucho hablar en Otomí. No sabe escribir, ni leer en ñahñu pero, si hablar. Ningún libro que ha utilizado hasta ahora habla acerca de su cultura, ni de sus fiestas, tradiciones, lugar de origen o de su comida. Liliana no conoce la miniserie Ventana a mi comunidad y desconoce que es la interculturalidad por tanto, manifiesta no haber utilizado algún libro de educación intercultural bilingüe. Le gustaría estudiar para maestra y de la escuela le gustan muchas cosas, le gustaría que la escuela le diera respeto y que hubiera un comedor.

Lazara Victoriano P., es alumna de sexto grado la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 12 años, su lugar de nacimiento es el pueblo de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Vive con sus papas un hermano y tres hermanas en el predio de la calle Zacatecas, sus padres también nacieron en Santiago y hablan Otomí, su padre labora como albañil. Lazara lleva cinco años en la escuela, le gusta la escuela y lo que más le gusta de ella es jugar. Tiene mucha facilidad para aprender lo que le enseñan en la escuela, de hecho forma parte de la escolta. Le gusta hablar español y todos los libros que ha usado para su educación están en español, le gustaría que los libros estuvieran escritos en Otomí porque le gusta mucho hablar su lengua. No sabe leer, ni escribir en Otomí pero, sabe hablar y lo entiende. Ningún libros hasta ahora que haya utilizado habla acerca de su cultura, ni de sus fiestas, tradiciones, comida o lugar donde habitan. No conoce la miniserie Ventana a mi comunidad y nunca ha escuchado el término interculturalidad y por tanto, nunca ha usado libros de educación intercultural bilingüe para su educación. Cuando sea grande quiere ser maestra. En la relación maestro-alumno, el maestro es el que tiene la razón, en la relación alumno-director, el director es el que tiene la razón. Lo que le gustaría aprender en la escuela son las materias y le agradaría que la escuela le diera respeto y tuviera un comedor.

Gregoria Clemente Cipriano es alumna de sexto grado la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 14 años, su lugar de nacimiento es el pueblo de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Ella vive con su hermano en el predio de la calle Guanajuato. Pero, tiene 10 hermanos que nacieron también en el pueblo. Su hermano trabaja como repartidor y Gregoria trabaja vendiendo chicles en Coyoacán, ellos hablan otomí. Gregoria lleva ocho años en la escuela, le gusta mucho estudiar sobre todo las matemáticas, las sumas y las divisiones. Ella entiende siempre todo. Le gusta hablar español porque ya se acostumbro. Los libros que usa están en español y le gustaría que sus libros estuvieran en Otomí porque le gustaría aprender mejor su lengua. Ningún libro hasta ahora que haya utilizado habla de su cultura, ni de sus fiestas, tradiciones, o de su comida o lugar donde habitan. No conoce la miniserie Ventana a mi comunidad y nunca ha escuchado hablar de la interculturalidad y por tanto, nunca ha usado libros de educación intercultural bilingüe. Le gustaría ser maestra cuando sea grande porque le gusta enseñar a los niños, le gustaría aprender muchas cosas en la escuela.

Ofelia Doroteo Paulino es alumna de sexto grado la escuela primaria “Alberto Correa”, tiene 13 años, su lugar de nacimiento es el pueblo de Santiago Mexquititlán, Amealco Querétaro. Vive con su mama y papa, con dos hermanos y cinco hermanas y también son originarios de Santiago. Su papa trabaja en la obra y su mama vende muñecas en Coyoacán. Su lengua materna es el ñahñu. Ofelia lleva seis años en la escuela, le gusta mucho la escuela, sobre todo la clase de natación, manifiesta si entenderle bien lo que le enseñan en la escuela. Le gusta hablar español, por que se siente cómoda hablándolo. Los libros que ha usado se encuentran en español pero, no le agradaría que estuvieran en Otomí y sólo sabe leer en ñahñu. Ningún libro hasta ahora utilizado habla acerca de su cultura, ni de sus fiestas, tradiciones, costumbres o el

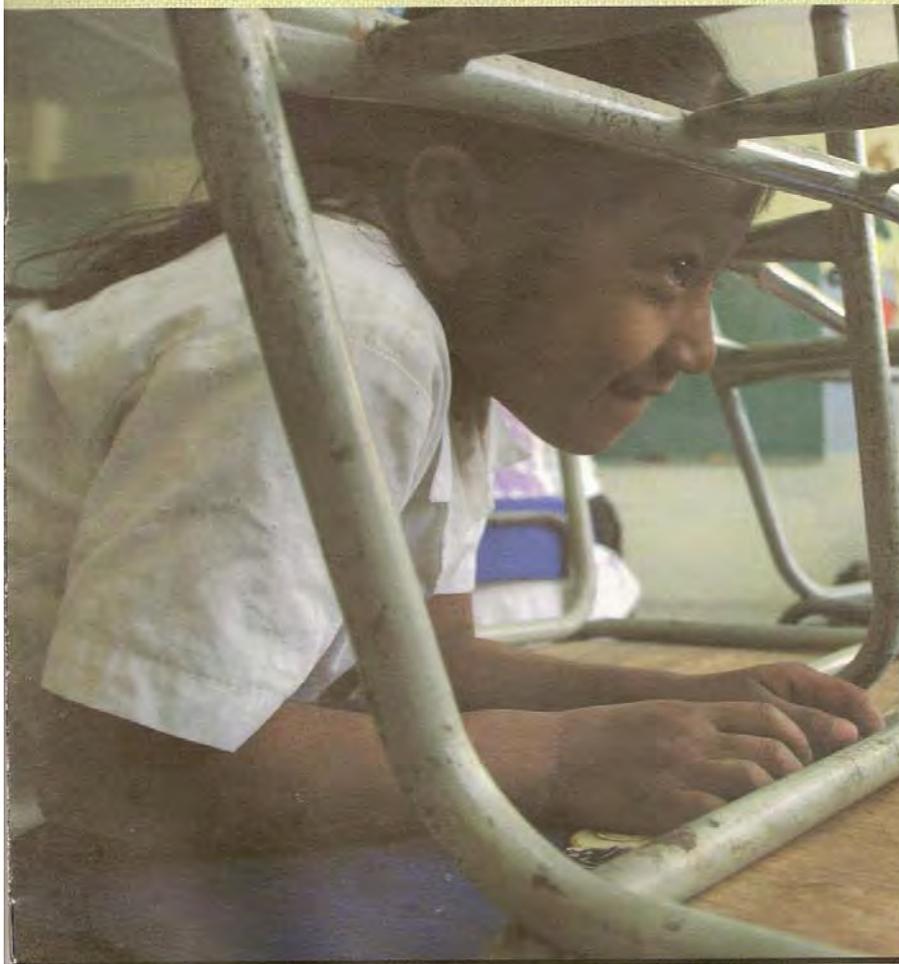
lugar donde habitan. No conoce la miniserie Ventana a mi comunidad y desconoce que el la interculturalidad y tampoco ha usado libros de educación intercultural bilingüe. Le gustaría seguir estudiando pero, no sabe que quiere estudiar aún. Le gustaría que la escuela le enseñara a leer y le gustaría que le dieran una beca.

Anexo 3

Observación de la interculturalidad
Lugar: _____ Fecha: _____ Momento: _____
1.¿Cuáles han sido los beneficios y consecuencias de la aplicación del PEIBDF en niños 11-14 que han participado en el programa por 6 años?
2.¿Como se ha aplicado el PEIBDF en la escuela “Alberto Correa”?
3.¿Cómo se vive la interculturalidad en la escuela?
4.El significado de lo indígena en la Escuela
5.El rescate de lo indígena en el PEIBDF

Anexo 4

PROGRAMA DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE



EN EL DISTRITO FEDERAL

Diciembre de 2004

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

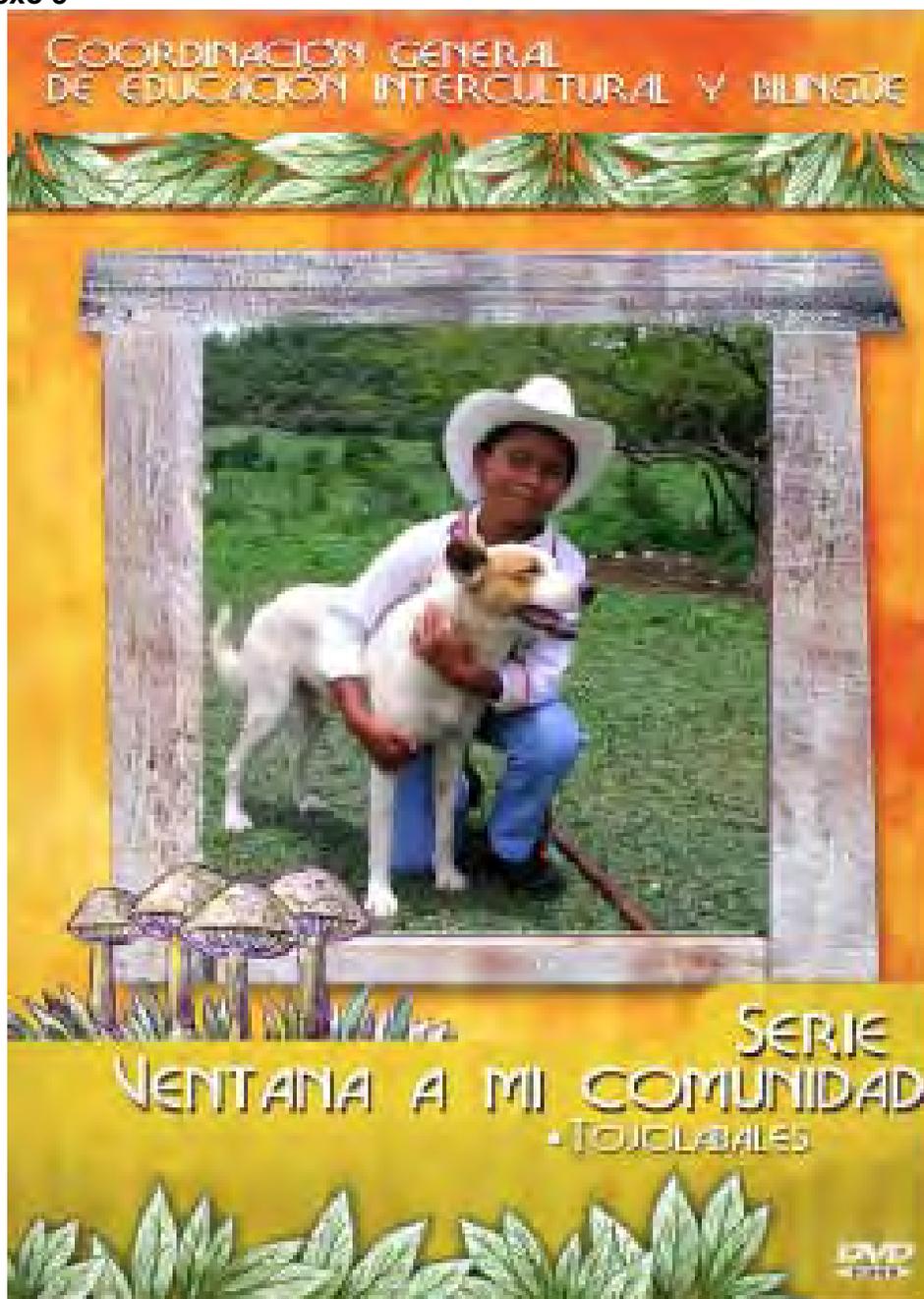


EN EL DISTRITO FEDERAL NÚMERO

3

Noviembre de 2006

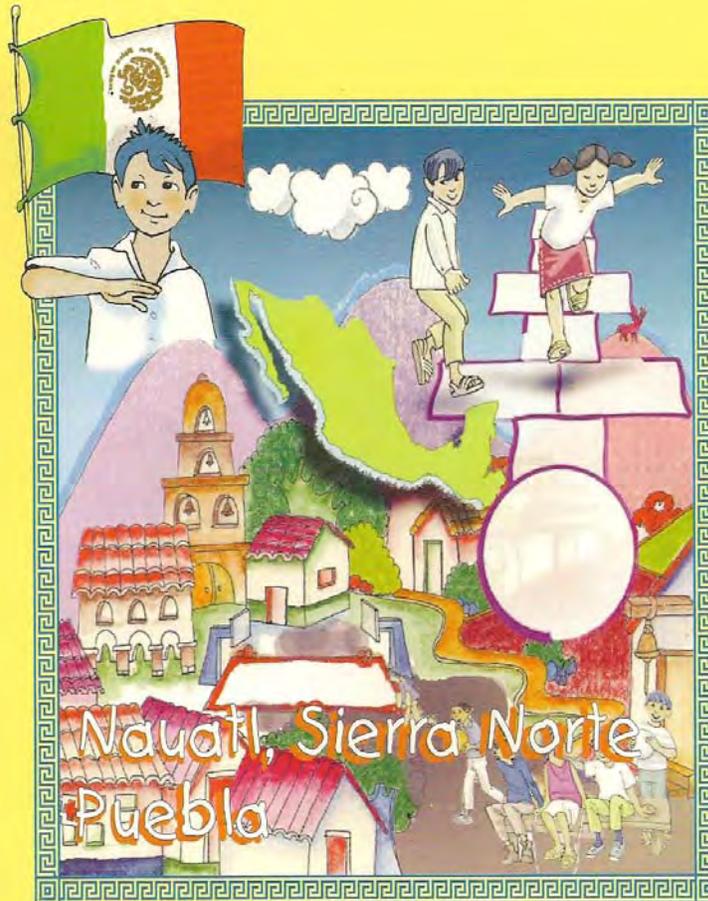
Anexo 5



La Educación Intercultural Bilingüe

Cuaderno de Trabajo para
las Niñas y los Niños de
Educación Primaria Indígena

Primero y Segundo Grados



SEP

DGEI